



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Fernanda Isabel Pereira Fernandes

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

As linhas e as cores definem o que sinto

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Anabela Moura
Doutor Carlos Almeida

abril de 2012

A criança distingue muito bem o mundo real do seu jogo ... o poeta faz o mesmo que o menino que joga: cria um mundo fantástico e toma-o muito a sério...

Freud, 1968

AGRADECIMENTOS

Atrás das minhas aspirações pessoais, da minha dedicação e esforço, muitos foram os contributos, os comentários, a força, as críticas, vindas de pessoas muito especiais, sem as quais todo este trabalho não seria possível de concretizar.

Assim gostaria de deixar o meu agradecimento:

Aos meus orientadores à Doutora Anabela Moura e ao Doutor Carlos Almeida, pela orientação, pelo apoio prestado durante a realização deste trabalho, principalmente pelos seus comentários e encorajamento.

Não poderia deixar de manifestar o meu agradecimento às crianças sem as quais este projeto não seria possível. Agradeço-lhes toda a confiança e por me terem dado a possibilidade de partilhar com elas momentos encantadores que contribuíram para o meu crescimento a todos os níveis.

Gostaria de deixar o meu reconhecimento à minha amiga e companheira de estágio, Liliana Dias da Silva, pela partilha de ideias, pelo seu apoio, pela sua amizade e disponibilidade.

Aos meus pais e irmãos que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Gostaria de lhes agradecer as palavras de apoio, o carinho, a força, os sacrifícios que fizeram, para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigado por tudo.

Gostaria de agradecer ao Hélder pela paciência, carinho e confiança que me dedicou, durante o meu percurso académico.

Deixo aqui também o meu agradecimento às amigas, Olímpia Pinto, Liliana Silva, Teresa Vilar, Diana Azevedo, Cláudia Soares, Marta Moreira, Lúcia Matos, Rute Marques e Florinda Pereira, pela partilha, pela confiança e disponibilidade ao longo deste mestrado.

À professora Doutora Lina Fonseca, pelas palavras de apoio e conforto, pela competência, pelo seu carinho, pela sua paciência e por todo o tempo disponibilizado.

A todos os professores que direta ou indiretamente, participaram no meu percurso académico.

RESUMO

O presente relatório intitula-se “*As linhas e as cores definem o que sinto*” e centra-se na análise das atividades e comportamentos das crianças enquanto desenhavam e pintavam. Para tal, foi planeada uma investigação-ação que envolveu uma intervenção curricular com cinco atividades de expressão plástica.

A observação *in loco* e posterior análise das respostas artísticas e verbais das crianças, assim como as entrevistas informais, serviram de base à recolha de dados deste relatório.

A amostra é constituída por catorze crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos dum jardim-de-infância do Concelho de Viana do Castelo.

Como resultados mais pertinentes salientam-se os seguintes: as crianças reagiram de forma positiva às atividades propostas; a grande maioria revelou grande entusiasmo ao desenhar e pintar, o que leva a verificar a necessidade de continuar a aprofundar projetos futuros sobre o uso destas e de outras estratégias de abordagem curricular em Expressão Plástica e a formação continuada de professores nesta área de conhecimento.

Outros estudos idênticos poderão confirmar e permitir a generalização dos resultados aqui apresentados.

Conceitos chave: Jardim-de-Infância; Expressão Plástica; Desenho; Pintura

ABSTRAT

The present report is entitled “The lines and the colours define what I feel”, and is focused on the analysis of the activities and behaviours of children while they are drawing and painting. As such, it was planned an investigation-action that involved curricular intervention on five activities of plastic expression.

The observation *in loco* and posterior analysis of children`s artistic and verbal answers, as well as the informal interviews, served as base for the gathering of data for this report.

The sample is made of fourteen children, with ages between four and five years old from a kinder-garden in the city of Viana do Castelo.

The most relevant results are presented as follows: the children reacted in a positive way to the activities given; a great majority revealed a great enthusiasm to drawing and painting, which leads to verify the necessity of continuing to deepen future projects about the use of this and others curricular approach strategies in Plastic Expression as well as the continued training of teachers in this area of knowledge.

Other identical studies may confirm and allow the generalization of the results presented here.

Key concepts: Kinder-Garden; Plastic Expression; Drawing; Painting.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

RESUMO.....	vii
ABSTRAT	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xvii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvii
LISTA DE ANEXOS.....	xvii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xix
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PES	1
Introdução.....	2
Enquadramento do Contexto	3
Caraterização do Contexto Educativo.....	3
Caraterização da Instituição	4
Caraterização da sala de atividades.....	5
Caraterização do grupo.....	7
CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES	11
Justificação das planificações	12
Planificações orientadas para a dimensão da expressão plástica	15
CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	19
Orientação para o problema.....	20
Declaração do problema.....	23

Finalidades da investigação e questões orientadoras	24
As questões da investigação foram as seguintes:	24
Razões da seleção do tema.....	25
Dimensões curriculares envolvidas	26
Revisão da Literatura	27
Perspetiva histórica.....	27
Desenho e Pintura como meio de expressão, representação e comunicação	31
O educador (a) e a criança	36
Metodologia adotada	38
Opções metodológicas.....	39
Participantes.....	41
Instrumentos de recolha de dados	42
Desenvolvimento da investigação	45
Análise dos dados.....	47
Processo de triangulação dos dados.....	47
Apresentação e análise dos dados.....	48
Introdução e finalidades	48
Descrição das atividades	50
Síntese reflexiva dos dados.....	92
Conclusões	100
 CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO NA PES I E NA PES II	 107
BIBLIOGRAFIA	117
ANEXOS.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. "Exemplo de uma pintura inspirada em Arcimboldo"</i>	15
<i>Figura 2. O nosso ateliê</i>	54
<i>Figura 3. Representação das emoções.....</i>	55
<i>Figura 4. "Olha por mim", Tânia Bailão Lopes (3000×2000)</i>	55
<i>Figura 5. "A vestir as nossas batas"</i>	57
<i>Figura 6. "Início da atividade"</i>	58
<i>Figura 7. "As primeiras representações"</i>	58
<i>Figura 8. "Sinto-me triste quando o mano não quer brincar comigo"</i>	59
<i>Figura 9. "Sinto-me triste quando caio"</i>	59
<i>Figura 10. "Sinto-me triste se perder a minha prima"</i>	59
<i>Figura 11. "Sinto-me triste porque perdi o meu relógio"</i>	60
<i>Figura 12. "Sinto-me triste quando caio a baixo da cama"</i>	60
<i>Figura 13. F2 (não quis falar"</i>	60
<i>Figura 14. "Senti-me triste quando a borboleta fugiu do meu quarto"</i>	61
<i>Figura 15. "Sinto-me triste porque a mana e a prima não brincam comigo"</i>	61
<i>Figura 16. "Sinto-me triste quando a mãe ralha comigo"</i>	61
<i>Figura 17. "Sinto-me triste se perder os meus gatos"</i>	62
<i>Figura 18. "Senti-me triste quando o meu cão morreu"</i>	62
<i>Figura 19. "Sinto-me triste quando o céu está escuro"</i>	62
<i>Figura 20. "Sinto-me triste quando berram comigo"</i>	63
<i>Figura 21. Pintura de Matisse "'The Dance", 1910 (700×470) e Pintura de Renoir "Madame Henriot", 1876 (302×400).....</i>	65
<i>Figura 22. "Aqui está a boneca"</i>	68
<i>Figura 23. "Sinto-me feliz por ajudar a mãe a descascar as batatas"</i>	68
<i>Figura 24. "Sinto-me feliz quando vou acampar, porque gosto"</i>	69
<i>Figura 25. "Sinto-me feliz quando brinco com a bicicleta e com as borboletas"</i>	69
<i>Figura 26. "Senti-me feliz quando recebi um ovo de chocolate"</i>	69
<i>Figura 27. "Sinto-me feliz porque recebi um Beyblade"</i>	70

<i>Figura 28. "Senti-me feliz porque vi uma flor gira"</i>	70
<i>Figura 29. "Fiquei feliz quando tive o cão preto"</i>	70
<i>Figura 30. "Sinto-me feliz quando a mãe me dá um Kinder"</i>	71
<i>Figura 31. "Sinto-me feliz quando a mãe me dá prenda"</i>	71
<i>Figura 32. "Senti-me feliz quando o meu irmão nasceu"</i>	71
<i>Figura 33. "Sinto-me feliz quando a avó me dá beijinhos"</i>	72
<i>Figura 34. "Sinto-me feliz porque construí esta casa grande"</i>	72
<i>Figura 35. "Fico feliz quando a minha mãe está contente, porque a ajudo no restaurante"</i>	72
<i>Figura 36. Crianças distribuídas pelo papel cenário, para o mural coletivo</i>	74
<i>Figura 37. "A ocupar o espaço com linhas e bolas"</i>	76
<i>Figura 38. "Fiz uma menina a apanhar uma maçã porque tinha fome. A casa da avó. Uma horta que tinha um coelho de baixo da terra a tirar cenouras"</i>	77
<i>Figura 39. "Fiz uma menina e Kitty, porque gosto dela"</i>	77
<i>Figura 40. "Fiz as meninas a brincar, eu e a DA, e juntamos os desenhos"</i>	77
<i>Figura 41. "Fiz a casa, eu estava aqui em cima e a bola caiu"</i>	78
<i>Figura 42. "Fiz um barco à vela porque está ali o mar, e a floresta"</i>	78
<i>Figura 43. "Fiz uma casa porque gosto de construi casas"</i>	78
<i>Figura 44. "Fiz o trabalho do papá, eu a brincar na avó, caí e sujei a Kitty"</i>	79
<i>Figura 45. "Estive a escrever e desenhei eu e as cruzeiras"</i>	79
<i>Figura 46. "Fiz uma fogueira, a minha casa, só porque apeteceu e pus o meu nome".</i> 79	
<i>Figura 47. "Fiz uma história feia de leões, os meninos não gostam dos leões"</i>	80
<i>Figura 48. "Desenhei a minha casa. Ela é assim!"</i>	80
<i>Figura 49. "Fiz uma casa e eu a jogar à bola, porque gosto"</i>	80
<i>Figura 50. O nosso painel "Porque sim..."</i>	81
<i>Figura 51. "O nosso ateliê"</i>	82
<i>Figura 52. "À conversa com a estagiária"</i>	83
<i>Figura 53. "A mesa paleta e a escolha de cores"</i>	83
<i>Figura 54. "As nossas pinturas sobre o medo"</i>	85
<i>Figura 55. "Tenho medo do escuro"</i>	86

<i>Figura 56. "Tenho medo do escuro, fiz o sol para ficar dia"</i>	<i>86</i>
<i>Figura 57. "Tenho medo de cães grandes"</i>	<i>86</i>
<i>Figura 58. "Tenho medo do escuro, da trovoada e da chuva forte"</i>	<i>87</i>
<i>Figura 59. "Tenho medo de centopeias e de árvores a abanar"</i>	<i>87</i>
<i>Figura 60. "Tenho medo do escuro"</i>	<i>87</i>
<i>Figura 61. "Tenho medo do escuro e das árvores a abanar"</i>	<i>88</i>
<i>Figura 62. "Deitam mãos à obra"</i>	<i>90</i>
<i>Figura 63. "Desenhei o monte, a casa, as árvores e sol a descer"</i>	<i>90</i>
<i>Figura 64. "Desenhei a Kitty e a pomba, porque a DA me ensinou"</i>	<i>91</i>
<i>Figura 65. "Desenhei a Kitty, a minha casa, as flores, as árvores e as nuvens"</i>	<i>91</i>
<i>Figura 66. "Desenhei-me a mim e a árvore"</i>	<i>91</i>
<i>Figura 67. Desenhei a minha casa e a árvore"</i>	<i>92</i>
<i>Figura 68. "Desenhei a casa, a árvore e a flor"</i>	<i>92</i>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- <i>Distribuição das crianças envolvidas no projeto, relação entre sexo e idade</i>	41
Tabela 2 - <i>Calendarização do estudo</i>	47
Tabela 3 - <i>Objetivos e competências definidos para as cinco sessões</i>	52
Tabela 4 - <i>Calendarização das aulas do ciclo três</i>	53
Tabela 5 - <i>Sessão nº 1 Pintura "O que me faz sentir triste"</i>	53
Tabela 6 - <i>Sessão nº 2 Pintura "O que me faz sentir feliz"</i>	64
Tabela 7 - <i>Sessão nº 3 Desenho do Mural "Porque sim..."</i>	73
Tabela 8 - <i>Sessão nº 4 "O medo tem cara?"</i>	81
Tabela 9 - <i>Sessão nº 5 "As árvores de fruto e a natureza"</i>	88

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 “Distribuição das crianças por idades”	7
---	---

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da semana de 24 a 26 de Outubro	125
Anexo 2 – Pedido de Autorização aos Pais	145

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABA – Áreas Básicas de Atividades

EPE – Educação Pré-Escolar

IPP – Iniciação à Prática Profissional

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PCG – Plano Curricular de Grupo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).

Capítulo I – Enquadramento da PES

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PES

Nesta secção, será realizada uma breve exposição acerca do contexto em que foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada (PES), bem como dos seus participantes¹. Assim, será apresentada a caracterização do contexto do estudo, do contexto educativo, da instituição e dos participantes.

O estudo que aqui se apresenta destina-se à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi desenvolvido em contexto da Educação Pré-escolar, no domínio da Expressão Plástica.

A estrutura do relatório aqui apresentado destaca duas componentes fundamentais, a teórica e a prática, divididas em quatro secções.

A primeira secção refere-se ao enquadramento da PES II, em que é realizada uma descrição acerca do contexto em que esta foi realizada, bem como dos seus participantes.

A segunda secção explica a seleção criteriosa e justificada de planificações desenvolvidas, no sentido de orientarem explicitamente para a (s) dimensão (ões) onde vai ser desenvolvido o trabalho de investigação.

Seguidamente, a terceira secção, intitulada “Trabalho de investigação”, inclui a explicação da pertinência do estudo, a declaração do problema, as questões orientadoras, a estrutura do presente relatório, a revisão da literatura, a metodologia a análise de dados e por fim as conclusões.

Para concluir, a quarta secção, refere-se à reflexão final da PES I e da PES II.

¹ As informações aqui presentes foram retiradas do Plano Curricular de Grupo, fornecido pela Educadora

Enquadramento do Contexto

O Jardim de Infância, localizado numa pequena área suburbana do concelho de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, foi eleito como local para a realização deste estudo, uma vez que me encontrava a realizar a Prática de Ensino Supervisionada II no mesmo. A evolução do trabalho de investigação e pesquisa, realizados no âmbito do desenvolvimento curricular, ocorreram entre os meses de Outubro de 2011 e Janeiro de 2012. Optou-se por este período porque é a época do ano académico dedicado à Prática de Ensino Supervisionada II no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Caraterização do Contexto Educativo

Viana do Castelo é uma cidade sede de concelho, na região Norte, comarca e capital de distrito com 88,725 habitantes, distribuídos por cinco grandes freguesias, nomeadamente: Areosa, Darque, Meadela, Monserrate e Santa Maria Maior, a cidade está situada na margem direita da foz do Rio Lima. A sua economia baseia-se, principalmente, na agropecuária, na construção naval, na indústria de celulose e alimentar.

Na periferia da cidade existem boas acessibilidades quer para veículos particulares, quer para transportes urbanos, localizando-se a poucos metros da cidade, da estação de autocarros e caminho-de-ferro.

Trata-se de um concelho muito rico em termos de património cultural e artístico, possuindo monumentos variados tais como a igreja da Matriz, a Misericórdia, a Capela dos Mareantes, os Paços do Concelho, entre outras. Fora do centro da cidade, em posição dominante no alto do monte de Santa Luzia, destaca-se a Basílica do Sagrado Coração de Jesus ou de Santa Luzia, de onde se descortina uma ampla vista da cidade, do estuário do rio Lima e do mar.

Existem muitas artes decorativas e festas tradicionais como a Festa das Rosas de Vila Franca do Lima e a Romaria de Nossa Senhora da Agonia.

Os bordados, a tecelagem, a cestaria, a cerâmica artística, são alguns dos exemplos das artes tradicionais que caracterizam a identidade cultural e artística desta região.

Caraterização da Instituição

O Jardim-de-Infância onde foi realizado o presente estudo, é uma Instituição Educativa de carácter público. Depende diretamente do Ministério da Educação, da Equipa de Coordenação e Apoio às Escolas de Viana do Castelo e do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito nos níveis Administrativo e Pedagógico.

Esta Instituição promove o desenvolvimento Pessoal e Social das crianças, assente em experiências relacionais do quotidiano, visando uma Educação na cidadania, no exercício da liberdade, participação e respeito individuais, possibilitando a igualdade de oportunidades no acesso à Escola, visando o sucesso na aprendizagem e promovendo a interação Escola/Família/Comunidade. Esta Instituição contribui para o desenvolvimento de formas de interação contínua com a família, assim como com a comunidade envolvente, com vista a ser uma escola aberta à comunidade. Pretende-se desta forma que a intervenção pedagógica contribua para o equilíbrio e bem-estar da criança, promovendo a sua autonomia e responsabilidade.

Por outro lado, favorece e reconhece o direito dos Encarregados de Educação à escolha, orientação e condução do processo educativo e o dever do Estado de apoiar e garantir o pleno exercício desse direito.

Sendo o desenvolvimento global da criança, uma das suas prioridades, os jardim-de-infância atendem e respeitam as características individuais das crianças, promovem atividades educativas baseadas em experiências diversificadas e interações sociais mais alargadas.

O espaço reservado ao 1º ciclo possui 3 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de atendimento, um espaço polivalente com funções de cozinha e cantina, instalações sanitárias para adultos e crianças.

A ligação entre os dois níveis de ensino faz-se pelo interior do edifício. Existem dois espaços exteriores cobertos (alpendres), onde diariamente se faz a receção e a entrega das crianças. O logradouro é comum à escola e ao jardim. Possui vedação a toda a volta e tem um parque com baloiços e escorregas.

No que diz respeito ao jardim-de-infância, o seu espaço foi acrescentado à construção já existente, sendo constituído por duas salas de atividade, casa de banho e uma sala pequena que serve para receber as crianças e seus encarregados de educação pela manhã. Este possui, uma sala de atividades, uma sala de arrumos e com a área da casa das bonecas, uma instalação sanitária para as crianças com água canalizada e esgotos, uma instalação sanitária para adultos, um espaço exterior com baloiços, um refeitório, partilhado pelas três salas do 1º Ciclo e um gabinete de reunião com computadores e impressoras.

O Horário de funcionamento do jardim-de-infância é das 9 horas às 15 horas e 30 minutos.

Caraterização da sala de atividades

A sala do Jardim de Infância situa-se no lado direito do edifício. Este é um espaço amplo, com paredes de cor branca, com algumas listas verdes e roxas. Possui janelas altas, o que possibilita a receção de luz natural e tem aquecimento central.

A organização do espaço em áreas e a colocação dos diversos materiais nos locais onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora, que se baseia no modelo de Currículo *High Scope*. Assim a sala, na qual este grupo encontra foi dividida em áreas de atividade diferenciada, devidamente demarcadas e identificadas possui uma mesa grande, área de reunião do grande grupo, o local onde funcionam áreas de expressão como o desenho, o recorte a colagem e os jogos de mesa. As áreas existentes são:

- A Área lúdica formada por construções (chão e mesa) e Jogos calmos (de mesa: dominós puzzles enfiamentos padrões, e outros)
- Área da biblioteca
- Área multimédia.

- O quadro preto

- A Área do faz de conta (quarto e cozinha). Este ano optaram por colocá-la na sala ao lado, assim como alguns jogos de construção.

Desta forma permite-se à criança um mundo de experiências significativas, promovendo contextos privilegiados de aprendizagem ativa. Para as referidas áreas foi definida pelo grupo através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes uma lotação considerada adequada, que permite a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam. Essa informação encontra-se afixada em cada área.

A sala dispõe ainda de três placards em cortiça, sendo dois destes utilizados para fixar os trabalhos realizados pelas crianças nos diferentes domínios e um outro para fixar algumas comunicações e informações referentes à turma e atividades, onde se encontra o quadro de aniversários do grupo e o calendário.

Existe um quarto quadro à entrada da sala, no corredor para a cantina e um quinto quadro na sala de acolhimento, que se destina à afixação de algumas informações referentes à instituição.

Ainda na sala de acolhimento, é possível encontrar um armário com prateleiras com histórias, leitores de CD, armário com televisão e vídeo e um outro com instrumentos musicais, livros de atividades e CD's.

Dentro da sala, existem três armários de arrumos de materiais (latas dos meninos com lápis de cor, folhas, cartolinas, tesouras, régua, capas de arquivo, cartolinas, entre outros e de apoio aos jogos). O armário de apoio aos jogos, por vezes torna-se desadequado, pois é um pouco alto, o que leva a que os mais novos tenham de recorrer aos adultos ou tenham uma certa dificuldade em aceder a eles.

A área dos jogos de mesa dispõe de uma mesa e duas cadeiras para a sua realização, a área da leitura tem uma mesa redonda com três cadeiras e a área da Expressão Plástica tem uma mesa redonda com quatro cadeiras, pois é o número máximo de crianças que podem permanecer nesta área, uma vez que a mesa é pequena e um maior número de crianças prejudicaria o desenvolvimento das tarefas.

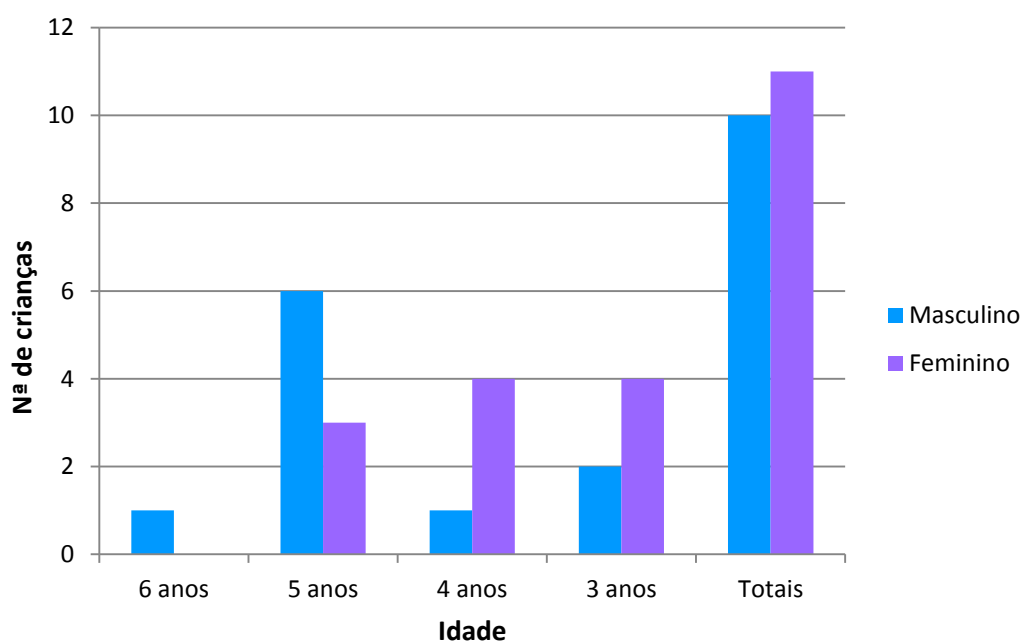
Na sala, na área de trabalho existem 8 mesas e 20 cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Este espaço é utilizado no momento do trabalho, na hora do lanche ou em qualquer outro momento de reunião do grupo.

Caraterização do grupo

A PES II, contou com a participação de um total de vinte uma criança (onze meninas e dez meninos), das quais: seis crianças com três anos; cinco crianças com quatro anos; nove crianças com cinco anos; uma criança com seis anos.

É de salientar que este ano integraram pela primeira vez seis, o jardim-de-infância, crianças, uma com quatro e cinco com três anos.

Gráfico 1 – Distribuição das crianças por idades



A criança, que completou seis anos em Dezembro, não acompanhou os colegas na entrada do primeiro ciclo, por sugestão da mãe, da educadora e da terapeuta, pois apresenta falta de concentração. Não consegue construir uma frase corretamente nos

momentos da grande reunião e quando ouve uma história está sempre com ar ausente, cabeça pousada. Só gosta de jogar no computador e não interage com os colegas.

Uma das crianças com cinco anos tem Necessidades Educativas Especiais, a apresenta um quadro de paralisia cerebral, com microcefalia grave. Para além disso apresenta dificuldade visual, que se encontra em fase de despiste. Esta criança revela também dificuldades em se alimentar. Beneficia de apoio de educação especial, por parte da professora, num total de cinco horas semanais. Todas as manhãs usufrui do apoio de uma tarefaira.

A maioria do grupo sente dificuldade em levar a cabo a tarefa proposta. É necessário chamar-lhes a atenção frequentemente, pois distraem-se com facilidade entre pares ou ficam a observar o que os pequeninos estão a fazer. Conhecem e identificam as regras estabelecidas por eles, mas sentem dificuldade no cumprimento das mesmas. O grupo interage bem com adultos da instituição e com os seus pares. Alguns dos mais velhos gostarem de proteger os pequeninos

No que se refere à expressão motora as crianças apresentam, em geral, um desenvolvimento motor equilibrado, sendo que na motricidade ampla não manifestam dificuldades em termos de habilidades motoras. No que se refere a motricidade fina, mesmo as crianças de cinco anos precisam trabalhar determinadas técnicas para desenvolverem mais as suas habilidades. Demonstram prazer em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, conseguindo desempenhar papéis diversificados. No que diz respeito a expressão plástica a maioria do grupo sentia dificuldades no registo gráfico quer das suas vivências quer das histórias lidas na sala. No que se refere as áreas de expressão os mais pequenos preferem a modelagem e os mais velhos preferem o desenho livre. As atividades de motricidade, tal como as musicais, agregam todo o grupo pois todos participam.

As atividades musicais são do agrado de todos, mas não identificam os instrumentos musicais e tem dificuldades nos batimentos dos ritmos e na memorização de letras das canções.

Relativamente às noções lógico matemáticas a maioria reconhece um elemento diferente num conjunto, identifica elementos, faz seriações com um critério e agrupa

elementos num conjunto. O grupo de cinco anos já sabe contar até dez e associa o algarismo á respetiva quantidade excetuando uma criança.

Quanto aos interesses que as crianças manifestam, o grupo possui características diferentes, segundo o género. As meninas e alguns meninos preferem atividades de jogo simbólico e desempenho de papéis ao nível das áreas lúdicas de faz de conta (cozinha e quarto das bonecas).

Os meninos têm na sua maioria preferência para jogos de construção, onde preferem os animais as ferramentas e jogos de construção.

A área da biblioteca também é procurada frequentemente e o computador que só é utilizado com jogos didáticos, pelo que a sala não tem acesso à Internet. Apreciam as atividades ao ar livre e os passeios pela natureza. Como necessidades mais prementes do grupo em geral podem destacar-se:

- ✓ Redução do nível de ruído na sala durante as atividades;
- ✓ Resolução autónoma e pacífica de pequenos conflitos do dia-a-dia entre crianças;
- ✓ Aumento da capacidade de atenção/concentração;
- ✓ Um maior envolvimento dos elementos do grupo nas atividades por si planeadas, evitando que saltitem de área com frequência;
- ✓ Na expressão e comunicação a implementação de várias estratégias para corrigir os problemas de dicção de algumas palavras e formação de frases corretas e com sentido.

CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES

CAPÍTULO II – SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICADA DAS PLANIFICAÇÕES

No início do meu estágio, detetei uma ausência de atividades de pintura e de desenho, no pré-escolar. Assim, o presente capítulo destina-se à justificação das planificações desenvolvidas, no sentido de orientarem explicitamente para a dimensão onde foi desenvolvido o presente trabalho de investigação. Desta forma, será explicada a atividade que foi realizada, com as estas técnicas da expressão plástica, comprovando que estas são importantes para que se perceba a visão que as crianças têm do mundo, bem como os seus conhecimento e aprendizagens.

Justificação das planificações

Sendo a infância um período de extrema importância para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, torna-se importante que estas lhe sejam proporcionadas, de forma segura, ou seja, que sejam planificadas consoante as necessidades e capacidades do grupo em questão. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), a pedagogia adotada pelo (a) Educador (a) deve ser organizada e estruturada de forma a contribuir para uma maior igualdade de oportunidades. Para que tal seja possível, “ (...) implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, ou seja, é importante que o educador planeie o seu trabalho e avalie os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 18). Com base nesta ideia, Robinson afirma “ O que será dos nossos filhos se continuarmos a prepará-los para a vida com base em modelos educativos obsoletos” (2010, p. 32).

Durante este semestre da PES II, todas as planificações concretizadas tiveram como objetivo principal contribuir para “uma formação e desenvolvimento equilibrado da criança”, tendo sempre o cuidado de respeitar as características individuais de cada criança, favorecendo assim “aprendizagens significativas e diferenciadas” (Lei – Quadro, in OCEPE, 1997, p. 18). Assim, as planificações realizadas neste período dedicado à PES II tiveram sempre presente estas ideias, contudo é necessário referir que o período de

observação foi essencial para conhecer melhor as crianças, possibilitando, a planificação das atividades de uma forma mais estruturada e organizada.

O primeiro momento da PES dedicado à observação foi de extrema importância, pois a partir deste, foi possível recolher, de forma mais rigorosa, informações acerca das capacidades do grupo de crianças em questão, às suas práticas realizadas, sendo estas práticas, tal como está manifesto nas OCEPE (1997) “necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25).

Portanto, durante o período de observação, foi possível fazer uma avaliação de diagnóstico do grupo, onde foram levantadas as suas maiores dificuldades. Estas acentuavam-se a nível das regras e comportamentos dentro e fora da sala de atividades; a nível da comunicação e expressão oral; a nível do desenvolvimento do sentido de número (contagem, reconhecimento dos números); as questões temporais, o passado próximo; problemas a nível do desenho e a nível da motivação para as atividades de expressão plástica.

Os registos das crianças foram considerados essenciais na recolha de dados para perceber se essas dificuldades estavam a ser superadas e através da avaliação dessas mesmas atividades. Assim, “A observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997, p. 25).

As planificações concretizadas tiveram sempre presente a abordagem às diferentes áreas de conteúdo bem como a sua articulação, proporcionando às crianças atividades desafiadoras e estimulantes, de forma a possibilitar aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado das crianças. Essas planificações fizeram parte de uma primeira fase da investigação, após as quais se definiu o problema deste estudo, que, após a revisão da literatura me permitiu implementar, de forma consciente, a observação para recolher os dados na etapa de intervenção curricular.

Em certos momentos, foi dada a possibilidade às crianças de serem elas mesmas a decidir o que iriam fazer. Isto ocorreu, em momentos em que as crianças mostravam

menos empenho nas atividades que estavam a decorrer. Esta opção metodológica adotada deve-se ao facto de as crianças poderem sentir-se uteis e por outro lado, para poderem partilhar as suas capacidades e competências, tornando-se assim um “processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (OCEPE, 1977, p. 26). Estou de acordo com Alonso (2002) quando ela alega que o currículo é um instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar e aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes para a formação e socialização das novas gerações.

É importante salientar, que todas as atividades eram alvo de avaliação e observação, de minha parte, isto porque, enquanto estavam em ação, e eu a desempenhar o papel de estagiária, pude observar o comportamento de cada crianças refletindo sobre as práticas que realizei, podendo mudá-las de forma a contribuir para um melhor desenvolvimento das crianças. Esta reflexão era realizada semanalmente, permitindo avaliar o meu desempenho bem como o das crianças, havendo sempre a possibilidade de melhorar as minhas práticas, enquanto estagiária, em função da evolução do grupo de crianças.

A avaliação é descrita nas OCEPE (1997), como algo que (...) “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). Assim, tive sempre em conta, mesmo que no papel de estagiária, que as intenções do educador, tal como é descrito nas OCEPE (1977), “passam por diferentes etapas interligadas (...) ” observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

No que diz respeito à articulação com o 1º ciclo, ou seja, ao longo destas semanas, foram planificados momentos de aprendizagem, mesmo que abordados de forma superficial, serviram como introdução para o aprofundamento das aprendizagens que serão proporcionadas no 1º ciclo, contribuindo assim para a “continuidade educativa” (OCEPE, 1997, p. 28).

Algo que chamou a minha atenção, na análise das OCEPE, foi o facto de ser enfatizada a contribuição da educação pré-escolar para a promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança”, com o objetivo de “Desenvolver a expressão e a comunicação

através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei-Quadro, in OCEPE, 1997, p. 21).

Planificações orientadas para a dimensão da expressão plástica

Das planificações implementadas, para além das seleccionadas para este estudo, elegi as da semana de 24 a 26 de Outubro (anexo 1), com o tema “A alimentação”, onde as crianças tiveram a oportunidade de observar uma pintura do artista Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) (Fig. 1) e depois tiveram a oportunidade de ser “artistas” e recriar a sua “obra de arte”. Segundo as OCEPE (1997), é importante que as crianças tenham a oportunidade de observar obras de arte, pois desta forma, estão a ampliar o seu “conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético” (p. 63).



Figura 1. "Exemplo de uma pintura inspirada em Arcimboldo"

Depois de observarem a pintura, as crianças tiveram de recriar o rosto humano através de alimentos, recorrendo às diferentes técnicas da expressão plástica, isto porque, “ (...) a diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística” (OCEPE, 1997, p. 63). Assim, essa aula proporcionou momentos de exploração de novas técnicas, como foi o exemplo a atividade de carimbagem e colagem de frutos para dar forma ao rosto.

Aqui estiveram implicadas as técnicas de carimbagem, recorte e colagem e a manipulação de diferentes materiais tais como guache, pincéis, tesoura, cola, carimbos, que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento das técnicas, a nível da expressão plástica.

Foi possível observar o agrado das crianças por este tipo de atividades, contudo algumas tiveram certas dificuldades em organizar o seu trabalho, uma vez que o tinham de fazer de forma livre, estando este grupo habituado ao trabalho orientado pelo adulto. Ou seja, estavam tão empenhadas e motivadas, que não sentiram receio de se enganar, pois podiam fazer como queriam, à sua maneira.

Nesta mesma aula, a exemplo de outras que se seguiram, as crianças tiveram de fazer o registo de uma história contada “A lagartinha comilona”, para transmitir o que aprenderam através da mesma. Aqui pude observar as crianças a exteriorizar os seus conhecimentos acerca das formas e cores envolvidas nesta mesma história, não interfeiri, deixei as crianças desenharem de forma livre a história. Assim, pude perceber que as crianças gostam de desenhar, contudo muita das vezes não lhes é dada a oportunidade para tal. Mesmo nas Áreas Básicas de Atividades (ABA), não era muito frequente irem para a área de expressão plástica, quer para desenhar, quer para pintar. No que diz respeito à pintura não o pediam, talvez pelo medo da recusa, já que iam para as ABA no final da manhã ou mesmo do dia, não “havendo” tempo suficiente para o fazer, como era justificado.

Partindo desta atividade e da sua reflexão, pensei em proporcionar às crianças atividades de pintura em que estas, mesmo apesar do tema, dessem a oportunidade às crianças de exteriorizar as suas imagens interiormente construídas, em relação ao mundo em que vivem, evitando prejudicar a sua criatividade, o que acontece muitas vezes, devido à interferência exagerada do adulto nos trabalhos plásticos das crianças.

Reparei também, que a nível do desenho, as crianças tentavam copiar os grafismos dos colegas do lado e o que realmente me chamou a atenção foi a necessidade que as crianças tinham do lápis de pau e da borracha, para fazer os seus desenhos. Isto é algo que para mim não fazia sentido, pois o normal é as crianças pegarem nos lápis de cor e darem asas à sua imaginação e criatividade e não estarem preocupadas com a perfeição

do que estão a fazer, nem usarem sempre a borracha para apagar o que achavam que está mal. Na primeira semana de observação, tive a oportunidade de observar um momento de pintura. Tratava-se de uma tarefa que conduziu à realização de um desenho estereotipado sobre o Outono, e pelo que pude constatar este era mais um exemplo de tantos outros trabalhos, deste género, que já tinham feito.

Esta prática é um exemplo contrário do que é pretendido. Segundo as OCEPE (1997) estas atividades devem ser concretizadas segundo a iniciativa da criança, ou seja, é ela quem “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p. 61).

Reparei que as crianças estavam muito dependentes da educadora cooperante, tendo por hábito perguntar-lhe se estava bem, se era assim que se fazia. Presenciei situações em que, a criança chegava mesmo a desistir de acabar o seu desenho alegando não saber fazer. É suposto que o (a) educador (a) apoie a criança, nestas tarefas como em todas as outras, contudo é necessário que dê a oportunidade à criança de se expressar, desta forma, vai tomar conhecimento acerca do que ela sabe e a criança vai sentir-se mais livre e motivada para o fazer.

Assim, após ter verificado a ausência de atividades de pintura e de desenho constatei, tal como disse anteriormente, que as crianças sentiam inibição em desenhar. Constatei igualmente que a educadora, ou professora às vezes trabalha dentro do grupo de crianças e ocasionalmente em volta delas, estudando-as, proporcionando ocasiões de descoberta, intervindo em momentos críticos e compartilhando as emoções intensificadas das crianças.

Consciente desta situação, resolvi centrar-me na análise das atividades e comportamentos das crianças com quem iria desenvolver a PES. Face ao exposto resolvi desenvolver uma investigação que contribuísse para o entendimento da situação atrás descrita e para o meu aperfeiçoamento ao nível da educação artística.

Capítulo III – Trabalho de Investigação

CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta secção são apresentadas um combinado de ponderações que encaminham e contextualizam o trabalho de investigação, fazendo um destaque para a orientação do problema, definição do problema e a finalidades da investigação e questões da mesma.

Seguidamente será apresentada a revisão da literatura, a metodologia adotada, a análise e interpretação dos dados e para finalizar esta secção são apresentadas as conclusões de todo o trabalho.

Orientação para o problema

A importância da educação artística, tendo por base os objetivos definidos no Decreto-Lei n.º 344/90, no desenvolvimento das crianças está patenteada nas Orientações Curriculares, em que “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos” (OCEPE, 1997, p. 57).

Partindo deste pressuposto e no prosseguimento da ideia de que, a nível da Educação Pré-escolar, as Expressões Artísticas integram um recurso privilegiado da ação do Educador, torna-se pertinente refletir sobre a Educação Artística na Educação Pré-escolar, com o fim de clarificar a sua especificidade educacional reconhecida nos documentos do ministério e por vários investigadores. Contudo esta prática correta da Educação Artística nem sempre é desenvolvida em contexto educativo, tal como pude verificar no meu percurso da IPP e da PES, daí ser pertinente desenvolver este estudo em torno da Expressão Plástica.

É reconhecido que “o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da Educação”, que através da Cultura e da Arte pode levar ao desenvolvimento do ser humano (UNESCO, 2006, p. 3). O art.º 29.º e 30.º da Convenção dos Direitos da Criança, referem que uma das funções da educação é “promover o

desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º) evidenciando assim que é necessário basear as práticas pedagógicas nas características individuais de cada criança e na sua curiosidade natural em aprender, particularmente através das suas vivências artísticas e sociais na comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (art.º 31.º).

A educação artística envolve diversas formas de conhecimento e de abordagens e o roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006) declara que uma educação de qualidade deve promover perceções e perspetivas, criatividade e iniciativa, reflexão crítica e capacidade profissional necessárias ao mundo contemporâneo. No mesmo roteiro, pode ler-se que o conhecimento da arte e a apreciação artística permitem o desenvolvimento de perspetivas únicas sobre uma vasta gama de temas, perspetivas essas que, segundo esse documento (2006, p. 6) “outros meios de educação não permitem descobrir”.

Assim, a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças, no campo de ação das Expressões Artísticas, foi fundamental para o desenvolvimento da sua personalidade, das suas aptidões criativas em diversos domínios, bem como para a sua compreensão do mundo que as rodeia e o seu processo de socialização, tal como é defendido por vários investigadores. Por outro lado, as Expressões Artísticas são cruciais, uma vez que estimulam a exteriorização dos sentimentos, emoções e interpretações, que auxiliam a criança a criar várias competências, a vários níveis. Podendo-se assim concluir que privar a criança de interagir com a comunidade e os espaços, e partilhar sentimentos, por exemplo, é privá-la de um direito fundamental para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Ao dar a oportunidade à criança de participar de forma ativa em atividades nesta área disciplinar, está-lhe a ser dada, a oportunidade de desenvolver aprendizagens significativas, a nível da observação, a experimentação, a criação, a comunicação e a partilha, que contribuem para o desenvolvimento do seu sentido crítico, sendo exemplo disso, as atividades que fizeram parte deste estudo.

A exemplo do que foi mencionada anteriormente, o Decreto-Lei 344/1990, vem afirmar a Educação Artística como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa”, e que esta se deve organizar a todos os níveis de ensino na formação global das crianças. Contudo, é necessário que os profissionais de educação empreguem a pedagogia adequada a esta área de ensino e a adequem às necessidades de cada criança, dando-lhe a oportunidade de desenvolver a sua comunicação e expressão.

Tendo por base tudo que foi anteriormente mencionado, o que se tem verificado, através da IPP e da PES, é que, apesar dos profissionais de educação estarem conscientes da importância das práticas pedagógicas a este nível, o que é certo, é que não o fazem da forma mais adequada. Mais especificamente no caso do desenho, campo de estudo a nível da expressão plástica, é que este muitas das vezes é utilizado como forma de passar o tempo, com uma função meramente lúdica, pude constatar isso na PES (no primeiro semestre do Mestrado) e mesmo em conversa com docentes do Primeiro Ciclo, em que estes afirmam que lecionam a Expressão Plástica ocasionalmente.

Assim, este estudo teve como propósito refletir sobre os objetivos propostos pelo Decreto-Lei n.º 344/90, pelas Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, que afirmam que as experiências, a nível das expressões devem contemplar a socialização entre as crianças, os seus pares, desenvolver o seu conhecimento acerca do mundo que as rodeia, através das experiências e vivências que lhes devem ser proporcionadas, estimulando a criatividade das crianças. Tal como é possível verificar, no Decreto-Lei n.º 5/97, a educação Pré-escolar deve ter como propósito “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo”. Tudo isto conduziu à decisão de transformar em objetos de estudo as atividades de desenho e de pintura, em que as crianças tivessem a oportunidade de observar e “criticar” obras de pintores, bem como fazer a apreciação dos trabalhos realizados pelos seus pares e o seu próprio trabalho.

Declaração do problema

Tendo por base tudo o que foi mencionado na Introdução e o que se verificou nas experiências vivenciadas em IPP e PES, e apesar dos profissionais de educação estarem conscientes da importância da expressão plástica, o que se verifica, é que os profissionais não o fazem da forma mais adequada, limitando-se a usar o desenho e a pintura como forma de passar o tempo entre as diversas áreas. Pude constatar isso na PES I e mesmo na PES II, em conversa com docentes do Primeiro Ciclo, em que estes afirmam que lecionam as Expressões apenas ocasionalmente.

Apesar dos educadores reconhecerem que as expressões são essenciais ao desenvolvimento harmonioso do ser humano, desde as mais tenras idades, existe uma falha na formação destes profissionais da Educação Pré-escolar. A sua formação académica não lhes permite compreender qual deverá ser a atitude do adulto face ao ensino das artes no jardim-de-infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e isso pode conduzir a criança a graves perturbações, conforme refere Eurico Gonçalves (1976), na sua conhecida obra “A pintura das crianças e Nós – Pais, Professores e Educadores”. Ele afirma que não basta pensar que é suficiente partilhar com as crianças as ideias, quando estão a ensaiar uma coreografia, ou a pintar algo.

É necessário que os profissionais da educação de infância compreendam que, ao aplicarem uma metodologia para o ensino da arte, o contexto está a influenciar o desenvolvimento do processo das suas crianças e que as metodologias adequadas facilitam a exteriorização das suas ideias, o desenvolvimento da sua autoconfiança, para usarem, de forma criativa, os elementos da gramática visual e dos materiais.

Tendo privilegiado a Expressão Plástica como objeto de estudo deste relatório, um semestre no Jardim-de-infância onde decorreu a PES II, permitiu-me presenciar o contributo das expressões artísticas enquanto espaço de expressão, comunicação e criatividade da criança e que ela está por todo lado. O ser humano depara-se com ela no seu dia-a-dia, ao decidir as cores do seu guarda-roupa, para saber decifrar o que vê na televisão, na publicidade, ao embelezar as travessas que vão para a mesa e tantas outras situações que envolvem o gosto estético. A esse propósito Lancaster (1920) afirma:

La expresión artística posee realmente una gran importância en la vida de cada individuo. Necesitamos una certa pericia y comprensión del arte y del diseño para ser capaces a lo largo de nuestras vidas de seleccionar, con una confianza fundada, nuestro guardarropa, los colores, los muebles ... Si han disfrutado de una educación profunda en expresión artística y en diseño, cabe suponer que serán muy conscientes del valor de la estética ² (pp. 20,21).

Concluindo, durante os três anos de licenciatura tive a oportunidade de constatar, que muitas das crianças têm certo receio de expor as suas opiniões. Sentem-se um pouco retraídas para o fazer, sendo pouco participativas, quando a situação o exige.

A título de exemplo, pude verificar, através das leituras realizadas, e nas disciplinas dedicadas a esta unidade curricular, que as expressões não têm sido praticadas da forma mais racional. O que vi e ouvi, durante os períodos de estágio, e o que pude constatar das leituras realizadas em relação às expressões, é que estas são domínios essenciais como as outras áreas.

Finalidades da investigação e questões orientadoras

Assim as finalidades deste estudo são:

- Investigar o papel da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar;
- Refletir sobre atividades de Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar.

As questões da investigação foram as seguintes:

- Como expressa a criança a sua criatividade e interpreta a realidade através do desenho e da pintura?
- Como utiliza o desenho e a pintura para explorar as suas vivências?
- Como pode o desenho e a pintura, promover a socialização das crianças?

² A expressão artística tem realmente uma grande importância na vida de cada indivíduo. Necesitamos de uma certa pericia e compreensão da arte e do *design* para ser-nos capazes ao longo das nossas vidas de selecionar com confiança, o nosso guarda-roupa, as cores, os móveis ... se desfrutarem de uma educação profunda em expressão artística em desenho, supõe-se que ficará muito consciente do valor da estética. Tradução livre.

Razões da seleção do tema

Semana após semana, nas minhas visitas ao Jardim-de-Infância, fui-me deparando com algo novo na minha experiência enquanto futura educadora e que se relacionou com o fascínio que o desenho e a pintura exercem sobre as crianças. Olhar o mundo através do olhar das crianças foi algo muito novo para mim, mas que me inspirou e me provocou encanto. Ter a oportunidade de ver como interpretam a realidade, foi retroceder alguns anos à minha infância e rever-me no seu papel a tentar representar a minha realidade.

Na realidade nunca antes tinha prestado tanta atenção à importância das expressões, como agora, e constato que, hoje em dia, estas conquistaram um lugar de referência nos currículos nacionais e internacionais, podendo os professores e educadores ter acesso a múltiplas orientações de ensino- aprendizagem. Vários autores, Green & Mitchell (1997), Lancaster (1920), Coquet (2010), Sousa (2003), Moura (2001) que escrevem sobre o impacto das artes na Educação Infantil suscitaram em mim, enquanto futura educadora, a necessidade de pensar essencialmente a articulação entre a teoria e a prática neste sector e o contributo das suas reflexões para a minha preparação profissional.

Estudar a função das artes no desenvolvimento da criança foi relevante e algo desafiante, na medida em que no meu percurso escolar, tenho verificado que as artes têm sido encaradas como essenciais ao desenvolvimento da criança, na sua comunicação, uma vez que muitas delas só assim comunicam.

Este tema despertou a minha atenção porque é através dele, que as crianças vão comunicando no dia-a-dia, como tenho observado na PES II, “As crianças irão comunicar tanto através da sua arte – especialmente no desenho – como através das palavras...Tanto as palavras como o desenho envolvem uma linguagem...”, (Gentle, in Moura, 2011). É através desta forma de comunicação, que a criança explora o mundo, comunicando sobre a forma de linhas, “riscalhadas” como elas dizem, como forma de comunicarem e de darem a perceber o que sentem, de conhecerem e dar a conhecer o seu próprio *eu*.

No seguimento desta ideia, Lowenfeld, defende que dar “A oportunidade à criança pequena para desenhar ou pintar algo que vem do íntimo ajuda a criar bases para o desenvolvimento do conceito do eu”. (in Rodrigues, 2002, p. 2).

Quando bem orientados, o desenho e a pintura, são importantes recursos para a criança comunicar e expressar, de forma livre ou orientada, devido à sua natural condição de ser social. “A criança é um ser social, que comunica, que quer ser ouvida... As suas produções vão traduzir interesses, desejos, sentimentos, conflitos, frustrações, emoções...” (Cardoso e Heitor, 1972, p. 34). Assim, achei pertinente realizar um estudo, em volta do desenho e da pintura infantil, para que as crianças envolvidas no projeto tivessem a oportunidade de se dar a conhecer a nível de algumas emoções e perceber qual a sua atitude face ao desenho como forma de expressão livre.

Dimensões curriculares envolvidas

Tal como já foi referido anteriormente, as crianças interagem com o seu meio envolvente, registando, através do grafismo, as suas vivências significativas, tal como qualquer ser humano, armazena a informação que vai obtendo no seu dia-a-dia.

Estas atividades tiveram como principal objetivo levar as crianças a encarar o momento de pintura e de desenho, como algo divertido, que lhe proporciona satisfação, permitindo-lhes expressar de forma criativa, dando lugar à descoberta através da linguagem artística, tal como ocorreu com a descoberta de novas cores, de sequências, de formas, entre outras.

As pinturas e desenhos realizados pelas crianças, não seguiram nenhum modelo estereotipado, simplesmente, no caso da pintura foi-lhe dado um tema “As emoções”, sendo que a representação deste foi da total liberdade da criança. O mesmo aconteceu no desenho livre, em que a criança teve total liberdade em representar o que quer que fosse e de falar sobre o que quisesse, no momento de descrever o que estava expresso, quer nos desenhos, quer nas pinturas.

Por outro lado, foi minha intenção, no que diz respeito ao material, no caso do desenho, diversificá-lo, dando a oportunidade às crianças de desenharem recorrendo aos lápis de cera ou cor. A nível da pintura, o tamanho dos pincéis também modificou.

Revisão da Literatura

Nesta secção é apresentada a revisão da literatura de alguns conceituados estudiosos da temática da pintura e do desenho infantil e autores com estudos da criança e os seus diferentes estádios de desenvolvimento em termos gráficos, o que permitiu algum aprofundamento de conhecimentos que nos serviram de fundamentação teórica.

Perspetiva histórica

Defender a importância da integração da Educação Artística no contexto educativo, já não é dos dias de hoje. Psicólogos e filósofos contribuíram com investigações nesta área científica. Filósofos como Platão (427 – 346 a. C.) e Aristóteles e pedagogos como Rousseau e Schiller, já o faziam antes. Platão defendia que a arte era “algo inegável e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que é o reflexo do esplendor dos deuses” (in Sousa, 2003a, p. 18), por sua vez Aristóteles, segue o mesmo entendimento mas caracterizando a arte como “imanente, própria do homem e não dos deuses, possuindo uma dimensão psicológica” (in Sousa, 2003a, pp. 18-20).

Para Sousa (2003), muitos séculos se passaram até que a Educação manifestasse preocupação em relação à integração das artes. Estas primeiras ostentações, segundo o mesmo autor, tiveram início com Luís António Verney (1746) e António Ribeiro Sanches (1760), “com o propósito de criar disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar” (Sousa, 2003a, p. 29). Seguiu-se Henrique Nogueira (1835), que propôs, pela primeira vez, nos seus “Estudos sobre a reforma em Portugal, a música vocal e instrumental nas escolas”, depois, o Padre Borba e António Joyce promoveram a introdução do canto coral nas escolas”, durante muitos anos, “quase até aos anos 70 do

século passado” e juntamente com o desenho eram as únicas disciplinas artísticas presentes nos currículos escolares em Portugal (Sousa, 2003a, p. 29).

A inclusão de uma formação estética na Educação teve início com Almeida Garrett que defendeu pela primeira vez o papel das artes na Educação, tendo criado o “Conservatório Nacional para que as suas ideias se pudessem concretizar começando pela formação de artistas” (Sousa, 2003a, p. 30).

Muitos outros foram os seguidores desta perspetiva pedagógica de Almeida Garrett, tais como A. F. Castilho, A. Quental, Adolfo Coelho, entre outros, defenderam “O valor Educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Adolfo Coelho (1871), in Sousa, 2003a, p. 30).

Como podemos verificar, muito se tem vindo a discutir em relação à situação da Educação Artística nos currículos escolares. Dessa forma, a acrescentar às áreas já existentes, nomeadamente a educação musical e educação visual e plástica, procedeu-se à inclusão da rubrica “Movimento, Música e Drama e da Área de Expressão e Comunicação”, com o intuito de promover, através de meios expressivos um “harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança” (Santos, 2000, in Oliveira, 2009, p. 64). Assim, foi criado, pelo “Despacho Ministerial 107/1978, de 8 de Maio, um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico, para um projeto de Plano Nacional de Educação Artística”, no qual a *Educação pela Arte* aparece “num plano coincidente com a escolaridade básica obrigatória [com início na Educação Pré-Escolar] (...) dado o carácter experimental e de inovação pedagógica da Educação pela Arte e as dificuldades de formação dos respetivos agentes educativos que são por excelência os educadores pela arte (...) embora, depois de adequada preparação psicopedagógica (...) educadores de infância, professores do ensino básico e professores do ensino especial” possam atuar como tal (*op. cit.*, 2000, pp. 66-67 in Oliveira, 2009, p. 64)

A preocupação de atribuir uma solução a este problema dá-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e o decreto de Lei (nº 344/90), quando a Educação Artística passa a ser incluída nos currículos nacionais. Havendo assim, a preocupação de proporcionar às crianças um currículo estruturado, organizado e equilibrado, onde as Letras, as Ciências e as Artes passaram a estar presentes e a ser

encarados como essenciais para o desenvolvimento da criança a todos os níveis, desde o motor ao cognitivo, tal como as outras áreas. Estas passam a ser integradas como áreas disciplinares tendo como objetivo “desenvolver as capacidades de expressão; ...a imaginação criativa; ...a actividade lúdica; ...promover a Educação Artística; ...as diversas formas de Expressão Estética” (Sousa, 2003a, p. 32).

Mas a importância dada às artes já se inicia na Educação Pré-Escolar, conforme se pode confirmar no documento intitulado OCEPE (1997) onde se pode ler, que:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos. Esta citação enfatiza o domínio da expressão/produção artística, mas ser educador através das artes é muito mais do que isso (OCEPE, 1997, p. 57).

Sendo as artes, elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, é imprescindível a sua promoção a partir da educação pré-escolar, permitindo à criança desenvolver a sua imaginação, razão e emoção. As expressões, como refere Lancaster (1918) influenciam o modo como o ser humano aprende, como comunica e como interpreta os significados do quotidiano. Quando se fala da importância das expressões, não se quer com isto dizer que se espera que os (as) Educadores (as) devam desenvolver apenas atividades de produção. Esse erro foi cometido durante décadas nas escolas, onde segundo Elliot Eisner (1983), Maurice Barrett (1979), Brian Allison (1982), Anabela Moura (2001) e outros investigadores, se ignorava o que significava o conceito de arte em contexto. Ensinar Arte, segundo Brian Allison (1982) implica não apenas ensinar a gramática visual e as técnicas mas desenvolver competências e capacidades que contribuam para a compreensão da natureza, propósito e processos artísticos e uso dos meios de expressão para comunicar e criar arte.

Na área da matemática, se a criança não for estimulada para o sentido de número, nunca o vai conseguir desenvolver. Com as expressões passa-se o mesmo e, se as crianças não forem ensinadas a ver, a sentir e compreender o mundo à sua volta, as suas sensações, as suas emoções, as formas que a rodeiam, as cores que as caracterizam, as texturas das superfícies à sua volta, não terão a possibilidade de desenvolver a sua

experiência estética, nem as suas competências percetuais. Moura (2001) afirma que olhar o mundo à sua volta obriga-as a descrever, analisar, interpretar e avaliar as qualidades estéticas, tanto como uma base para experimentarem, como para comunicarem de forma significativa sobre o conteúdo e forma do mundo visual que as rodeia.

Do ponto de vista pedagógico não seria aceitável que a educação visasse a formação de pequenos artistas ou de pequenos engenheiros ou carpinteiros. A educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança, para que ela possa desenvolver aptidões que lhe permitam a escolha da actividade que mais lhe convenha... (João dos Santos, 1966, cit. in B. Sousa, 2003^a, p. 88).

Tal como nos diz Sousa (2003) é através das expressões que a criança vai manifestar os seus sentimentos, vai dar a conhecer aos outros os seus pensamentos em relação aos outros e ao mundo. Assim, podemos dizer que as expressões são um meio que a criança encontra para se expressar sobre o mundo da fantasia, sem que possa ser chamada à atenção por isso, Gonçalves, (1976), defende que “A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem...Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos”. (in Sousa 2003b, p. 167).

Como é possível verificar, as expressões são fundamentais no desenvolvimento da criança e mesmo do adulto e tal como nos refere Lancaster (1991) “existe en cada ser humano, sea cual fuere su edad, u nimpulso creativo, pues todos sentimos el deseo natural de usar nuestras manos y nuestros materiales como vehículos de la expresión artística” (p. 18).³

Assim, cabe aos Educadores, estimular este desejo natural da criança em se expressar, dando-lhes recursos adequados e motivações ricas e estimulantes, estando conscientes do papel que devem desempenhar neste domínio. Como refere Lancaster (1991) se a “criança desfrutar de uma educação profunda na expressão artística e do desenho, espera-se que desenvolva a sua consciência sobre o valor da estética...conseguindo assim transmitir uma qualidade visual bem afirmada” (p. 20). A

³ Existe em cada ser humano, seja qual for a sua idade, um impulso criativo, pois todos sentimos o desejo natural de usar as nossas mãos e os nossos materiais como veículos da expressão artística. Tradução livre.

criança, ao longo da infância, vai criando relações com os adultos e com o seu grupo e este é um aspeto muito importante a ter em conta nos jardim-de-infância, cabendo assim às instituições proporcionar oportunidades onde esta relação fique fortalecida, utilizando as artes como ferramenta de desenvolvimento. Gonçalves, (1991), refere que:

A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pinceis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. É essa a sua função de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema é ela própria... (cit. in B. Sousa 2003b, p. 168).

Isso leva-nos a concluir que a prática da expressão plástica deve ter como principal objetivo, estimular a capacidade criadora da criança, para que esta encontre o equilíbrio, através de experiências sensoriais e intelectuais. Sendo exemplo disso o desenho e a pintura que segundo Cardoso e Heitor (1972) “... são uma linguagem da qual... a criança se serve para exprimir o que sente e sabe do mundo ... fazendo-o de forma natural e pessoal “A criança não imita, cria!” (Heitor, 1972, p. 15). Segundo os mesmos autores, a expressão plástica “é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais”, ou seja, a criança quando desenha ou pinta, está envolvida em todo um trabalho, sendo o ato de criar algo normal para a criança. Seguindo a linha de pensamento deste mesmos autores, a arte “infantil é distinta da do adulto (...) a criança é criadora duma expressão viva (...) representa à sua maneira o mundo em que vive” (p. 79).

Desenho e Pintura como meio de expressão, representação e comunicação

Luquet (1974) refere que, tal como a criança passa do balbuciar à palavra, do gatinhar ao andar, também evolui no desenho, passando por vários estádios de desenvolvimento e define-os assim: estágio da garatuja, estágio do realismo fortuito, estágio do realismo falhado e estágio do realismo intelectual.

O estágio da Garatuja vai até aos dois anos e caracteriza-se por ser a fase em que a criança desenha linhas sobre as superfícies que encontra e fá-lo com a intenção de

imitar o adulto. A fase do Realismo Fortuito inicia-se por volta dos dois anos e termina por volta dos três anos e nela a criança tenta fazer analogias entre as linhas que traça no papel e o mundo que percebe, atribuindo-lhes um significado. O estágio do Realismo Falhado surge entre os três e os quatro anos de idade e nele a criança tenta representar, de forma realista o que vê, mas dificuldades físicas e de coordenação motora impedem-na de representar as formas tal como elas são.

Por fim, o estágio do Realismo Intelectual processa-se entre os quatro e os dez/doze anos, e caracteriza-se pela representação realista dos objetos/coisas. A criança realiza desenhos de pormenor e desenha aquilo que não vê e sobretudo o que sabe e reconhece, misturando vários pontos de vista.

Matthews (2003) afirma

os estágios do realismo visual e intelectual podem ser mais aparentes do que reais. O uso de imagens sobre o desenvolvimento da criança cria uma ilusão de desenvolvimento por estágios. Somente estudos detalhados e longitudinais revelam essa verdade. Não há fases no desenvolvimento dos desenhos infantis. Este é um contínuo, que sofre transformações tecidas em sistemas motores dinâmicos, cooperantes e perceptuais (Matthews, 2003, p. 109).

O desenho e a pintura proporcionam, pois, um momento de representação, exteriorização e interpretação das vivências infantis e seus significados, bem como o conhecimento do mundo que rodeia as crianças.

O desenho, segundo muitos investigadores, é uma ótima componente educativa para o professor avaliar o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, em relação às aprendizagens desenvolvidas. Contudo torna-se necessário dar à criança a liberdade de expressão nos seus desenhos, deixá-la dar asas à sua imaginação na concretização dos mesmos. Neste sentido, o educador deve valorizar todo o processo que está envolvido na produção do desenho e da pintura.

Assim a Expressão Plástica, neste caso particular através do desenho e da pintura, é utilizada como linguagem de pensamento, que vai sendo enriquecida pelas experiências vividas pela criança. Deste modo, Lowenfeld e Brittain, (1970), defendem que:

O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte

de si mesma: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é uma actividade dinâmica e unificadora” (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 1).

O desenho apesar de ser considerada a forma mais elementar e natural da expressão plástica da criança, desempenha um papel muito importante, uma vez que, através dele, segundo defende Duquet, a “criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa” (cit. in Cardoso e Heitor, 1972, p. 92).

Contudo, o desenho, nem sempre foi encarado com esta importância. Na primeira metade do século XX, os professores apreciavam os desenhos infantis “apenas pelo seu grau de semelhança com o objecto real, caso contrário era imediatamente desvalorizado e até punido...”, só mais tarde, com os estudos realizados neste domínio, “se começa a perceber que não são “obras de arte” mas o reflexo dos sentimentos e pensamentos da criança”. Assim, o desenho infantil passa a ser valorizado como um meio expressivo e não como “obra de arte”, passando assim a realizar-se “em educação uma expressão plástica e não um ensino do desenho” (Sousa, 2003b, p. 195).

O desenho deve ser encarado, segundo Viana (1954), “como exteriorização da vida interior da criança” (cit. in Sousa, 2003b, p. 161). Um dos aspetos a ter em conta, é que os desenhos infantis são representações de símbolos e de imagens que esta conhece, ou seja, é essencialmente ideográfico. Acerca do ideografismo, Gonçalves (1991), chama a atenção para a seguinte evidência, que este “consiste em representar mais o que a criança sabe ou a ideia que vai fazendo das coisas do que o que vê” (p. 8).

Apesar de se ter consciência de todas estas vantagens do desenho para o desenvolvimento da criança, o que tem acontecido é que este tem sido utilizado como mera representação de assuntos ou mesmo objetos. O desenho nas instituições de ensino, tal como refere Stern (1974), “tende para um empobrecimento (...) uma vez que não deixa espaço para a expressão. Pode-se dizer que, a criança, povoa o seu imaginário de objectos colhidos na Natureza, mas transpostos à sua escala e necessidades” (pp. 30-62). Como tem sido constatado, a expressão verbal da criança é,

(...) incompleta, a criança não pode dizer tudo com ela; e também grande parte de si escapa ao seu inconsciente. A arte, a expressão simbólica, é a segunda linguagem que,

sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a da razão (...) Esta segunda linguagem é um meio de libertação (Stern, 1974, p. 60).

Posto isto, Alberto B. Sousa (2003b), chama a atenção para o facto de o desenho constituir “para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar (...) expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (p. 198), ou seja, não é uma simples representação de objetos e assuntos, mas sim a representação do conhecimento que esta detém do ambiente em que vive.

Devendo, o desenho ser valorizado por “proporcionar uma libertação das sensações e das emoções – um escape para a expressão do mais íntimo de nós mesmos” (Lowenfeld e Britan (1964), in Manual de Investigação em Educação de Infância, 2010, p. 431). Posto isto, e tal como é defendido pelo Manual de Investigação em Educação de Infância (2010), é necessário que os educadores tomem consciência de que:

Enquanto as nossas escolas dedicarem cada vez menos minutos e horas à actividade de desenhar, à medida que as crianças crescem, não teremos liberdade para atribuir a perda da capacidade de simbolização gráfica ao curso natural do desenvolvimento (Manual de Investigação em Educação de Infância, 2010, p. 453).

Desta forma, cabe-lhes a eles, educadores de infância “receber e desenvolver, ou ignorar e reduzir, a facilidade na simbolização gráfica que a criança traz consigo” para o Pré-escolar (Manual de Investigação em Educação de Infância, 2010, p. 454).

Não sendo exceção, a pintura revela-se como uma *linguagem plástica expressiva* para todas as idades. Contudo, segundo vários autores como Sousa (2003), Stern, Gonçalves (1991), Stern (1974), Lowenfeld (1977), Gonçalves (2002), Matthews (2003) o que importa nas pinturas das crianças, não é encará-las como “obras artísticas”, mas sim como um meio de crescimento.

As crianças observam com uma agudeza que faz os adultos ficarem envergonhados, e ninguém que já viu a expressão de fascinante ansiedade nos seus olhos ou a intensa concentração com que desenha ou pinta aceitará a explicação baseada na negligência ou indiferença (...), se em determinadas idades se pedir à criança que desenhe o retrato do pai, ela fará pouco uso do homem em particular que encontra à frente como modelo. Este comportamento não prova que a criança não tenha vontade ou seja incapaz de observar o seu ambiente (Arnheim, 2002, p. 155).

Em relação a isto, Gonçalves (1991) expõe a seguinte ideia “A espontaneidade da pintura infantil (...) conduz à necessidade de descobrir a técnica que melhor se adapte ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata”. Devendo assim, o educador estar atento à evolução da criança, no que diz respeito a esta técnica, podendo compreender o “sentido e autenticidade da sua expressão” (p. 39).

Cada criança tem a sua maneira própria de desenhar ou pintar, e fá-lo diferente dos adultos. Nesta perspetiva Stern (1974) defende:

O mundo plástico da criança é um conjunto de signos, símbolos e leis com os quais joga segundo as necessidade provocadas pelos seus sentimentos (...) É preciso notar que a criança se bem prisioneira deste regulamento absoluto, é capaz de dar um estilo pessoal ao desenho (Stern, 1974, p. 46).

A expressão da criança é determinada pelo que mais a impressiona, não sendo de surpreender, que quando pega em lápis, pinceis e tintas “exprima (...) não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona sendo essa a sua maneira de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele, o seu tema é ela própria” (Gonçalves, 1991, p. 10), pelo que é necessário que os Educadores tomem consciência de que cada criança é única na sua maneira de ser, no seu desenvolvimento, sendo necessário planificar as atividades em torno das suas capacidades.

Sendo as OCEPE (1997), um documento de fácil acesso a todos os Educadores, este permite que a pedagogia desenvolvida, no contexto de jardim-de-infância, seja segura e coerente, cabendo ao educador organizar o espaço de sala de aula. Contudo é necessário que esta pedagogia esteja apropriada ao grupo de crianças, tal como é referido nas mesmas orientações,

Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (...) é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante “esse” mundo social e físico. (OCEPE, 1997, p. 21).

Assim, torna-se importante que o educador/adulto, se coloque no papel da criança, tentando observar o mundo com os seus olhos, de forma a criar condições para que a criança possa pensar, expressar o que gosta, o que conhece e o que realmente é importante para si. Desta forma, Lowenfeld (1977) refere que o desenho torna-se um veículo importante para alcançar a “íntima compreensão as relações que estabeleceu

com as coisas que representou” (p. 14). Ao fazê-lo, a criança torna-se flexível nas suas relações com o mundo, sendo preservada a sua liberdade e felicidade, em se expressar.

A par disto Gonçalves (1991) defende que “os seus desenhos, pinturas e objectos devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações (...) e que a sua expressão é motivada pelo que mais a impressiona”. Dentro desta linha de pensamento Lowenfeld (1977) também refere que não é necessário “corrigir as proporções do desenho ou nas pinturas da criança (...) devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a sua liberdade do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” ao gosto médio dos adultos” (in Sousa, 2003, pp. 168-170).

O educador (a) e a criança

Stern (1974) e Matthews (2003) consideram que um professor de artes não pode ser um artista, mas antes um conhecedor da psicologia do comportamento e do desenho da criança.

A tónica deste relatório é posta na expressão e criatividade na expressão plástica, em contexto de jardim-de-infância. Assim, será adequado fazer uma abordagem no que concerne a estes temas. A respeito disto, Rodrigues (2002), refere que, as “obras” resultantes destas atividades de expressão plástica refletem e afirmam o ser humano perante o mundo em vive. Quanto mais estimuladas as crianças forem, maior será a sua expressão, cabendo ao professor a qualidade desse estímulo, elevando assim a construção de novos saberes. Esclarecendo a autora que:

Através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal (...) Inovar é transformar, numa constante relação entre o conhecido e o desconhecido, o consciente e o inconsciente, a razão e o instinto. (Rodrigues, 2002, p. 14)

Assim, uma paisagem, um rosto, as cores, são elementos sugestivos que podem desprender os mecanismos da expressão e da criatividade, cabendo ao professor preocupar-se para que isto seja possível, ajudando a criança a desbloquear a sua expressividade e reduzindo a sua inibição.

Com base nesta ideia, é fundamental ressaltar que, as crianças que sempre estiveram expostas a um contexto educativo motivador e proporcionador de experiências expressivas, possuem maior à vontade para se expressar do que aquelas que distantes de qualquer experiência expressiva, sendo o (a) educador (a) o ator principal destas experiências, tendo sempre em conta cada criança como um ser único. Assim, Sousa (2003a) refere-se à expressão como “a exteriorização pessoal da vida interior, essa vida é necessariamente diferente em todas as pessoas, indiferentemente da sua idade, variando, pois, a expressão, de pessoa para pessoa” (p. 186).

Torna-se importante, salientar, que a “obra” resultante da prática da expressão plástica das crianças, não é meramente decorativa, mas “uma obra expressiva, porque exterioriza as inquietações mais profundas da natureza humana” (Rodrigues, 2002, pp. 14-15). Ainda nesta linha de pensamentos Sousa (2003) explana que a expressão “não é efectuada para ser pública (...) como se de um espectáculo se tratasse. É algo íntimo e pessoal” (p. 184). Isto porque, “O que no artista é consciente e deliberado, na criança é prazer e intuição” (Rodrigues, 2002, p. 111). Assim, pode-se afirmar que produções infantis são a expressão dos sentimentos e da criatividade das crianças.

Torna-se necessário aqui fazer uma breve definição de criatividade, pois, por vezes, esta noção é confundida com criação. O autor Sousa (2003), apoiado no Dicionário Enciclopédico Lillo Universal, define criatividade como “uma capacidade, uma aptidão e a criação como o aparecimento do real (...) A criatividade define-se pelas obras que cria, sendo (...) A criatividade é a causa e a criação o efeito, sendo importante possuir talento criador e aplica-lo na ação criadora” (p. 188).

A criatividade é uma potencialidade que o ser humano detém, porém é necessário viabilizá-la através de meios e estímulos adequados. No caso concreto das crianças, os estímulos são fundamentais. A este respeito, Wallon (1968) afirma que “Todo o poder criador infantil extinguir-se-á no dia em que a criança perguntar ao adulto como é preciso ver as coisas e como é preciso representá-las” (in Sousa, 2003^a, p. 196). Desta forma, a atividade criativa

implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe (...) Ao sonhar e imaginar, há que deixar «vaguear o espírito», acalentando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor” (Gonçalves, 1991, p. 25).

Assim, cabe ao sistema de ensino “permitir o equilíbrio entre a mão e o espírito; entre o fazer, o sentir e o pensar” (Rodrigues, 2002, p. 210). Ainda nesta base de pensamento, Gonçalves (1991) afirma que “Todos os indivíduos são potencialmente criativos” (p. 24), podendo esta criatividade, ser cultivada de forma individual ou em grupo.

O papel do educador (a) é extremamente importante, devendo, por isso, ajudar a criança a ter confiança em si e nas suas capacidades. Este é quem deve organizar o espaço adequado às atividades a serem realizadas. Como defende Sousa (2003a) “a melhor educação é aquela em que o mestre intervém menos” (p. 137), ou seja, durante as atividades de expressão plástica o professor deve conduzi-la mas sem se intrometer na expressão da criança, deve sim “proporcionar à criança possibilidades de se expressar e de desenvolver as suas capacidades criativas (...) de estabelecer relações afectivas (com o educador, com os outros, com o meio) ” (p. 148).

As artes plásticas conferem ao ser humano a capacidade de intervir criativamente no meio em que vive. Como refere Rodrigues (2002) “Desde a infância, a visão do mundo cresce connosco, transforma-se connosco” (p. 76). Como podemos constatar, o mundo das artes plásticas da criança é bem diferente da dos adultos, vários são os pedagogos, Sousa (2003a), Sousa (2003b) Rodrigues (2002), Cardoso e Heitor (1972), Leite e Malpique (1986), Stern (1974), que defendem o mundo das artes plásticas infantil diferente do mundo plástico dos adultos.

Metodologia adotada

Sendo a metodologia fundamental para a orientação deste estudo são aqui mencionadas as razões da sua escolha, assim como justificada a seleção do método de Investigação-Ação e apresentadas as suas características, seguindo-se a caracterização dos participantes e do contexto da investigação.

Opções metodológicas

A necessidade de encontrar uma modalidade de investigação que me ajudasse a conhecer melhor as minhas crianças e que fosse capaz de promover mudanças na minha prática educativa, foi decisiva para a escolha de uma metodologia de natureza qualitativa.

Dentro dos métodos qualitativos a investigação-ação pareceu-me a mais apropriada, uma vez que o que era pretendido, era eu perceber a importância do desenho e da pintura no seio das crianças, ou seja, um método que me desse a oportunidade de confrontar a teoria com a prática de forma reflexiva e crítica.

Segundo Esteves (2008, p. 16), a investigação-ação tem como finalidade “a melhoria do desempenho das suas tarefas e do meio profissional em que ocorrem”, neste caso específico, melhorar as minhas práticas a nível da expressão plástica em relação ao desenho e à pintura.

Defendendo a mesma ideia Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação-ação “consiste na recolha de informação sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais (...) onde os seus participantes reúnem dados ou provas (...) com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança” (p. 292).

Também, segundo a opinião de Kemmis (2000), a investigação-ação “é uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais”, neste caso específico, nas Expressões Artísticas, em contexto de sala de aula, podendo ser designada “investigação-acção na sala de aula” (in Esteves, 2008, p. 16).

Na linha de pensamento de todos estes autores, James Mckernan (1998) tenta fazer uma síntese acerca da investigação-ação, apresentando a seguinte definição, onde está evidente a importância da ação do professor, a sua intervenção, em querer compreender e melhorar o seu local de trabalho:

Investigação-acção é um processo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo para especificar o plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (in Esteves, 2008, p. 20).

Assim, penso que, por um lado, é importante referir que a motivação para esta investigação deve-se à constatação de más práticas em relação ao desenho. Por outro lado, este método não só pode chamar a atenção para a expressão plástica, mas sim para todas as áreas das expressões artísticas. Isto recai sobre as investigações que fui tomando aquando da minha intervenção a nível da área curricular de IPP, na licenciatura de Educação Básica, e presentemente na PES, unidade curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo por base esta ideia, foi meu interesse, realizar sessões, neste caso cinco, em que as crianças tiveram a oportunidade de interagir com os seus pares através de tarefas de desenho e pintura direccionados a um tema livre, dando assim a oportunidade à criança de exteriorizar e comunicar os seus sentimentos/emoções, mostrar o conhecimento que têm do mundo em que vive através das artes visuais e por outro lado de conviver com os seus pares, desenvolvendo e adquirindo alguns valores sociais fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos sociais que são.

Posto isto é importante que o investigador esteja consciente dos seus princípios, em relação à investigação, em que Lewis menciona que este é “um processo em espiral de planificação, a ação, observação e reflexão, a participação e a noção da acção” (in Esteves, 1988, p. 21), ou seja:

Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento políticos. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades. (Gundy e Kemmis in Esteves, 2008, p. 21).

Este estudo aconteceu em contexto educativo, onde os desenhos e pinturas foram realizados na sala de aula, procurando assim, compreender as atitudes e comportamentos das crianças do pré-escolar enquanto desenhavam e pintavam. Deste modo, os dados foram recolhidos através de cinco formas:

- i) Observação das crianças durante a realização dos desenhos e das pinturas;
- ii) Notas de campo;
- iii) Registos das crianças (dos desenhos e das pinturas);

- iv) Registo fotográfico e gravação audiovisual;
- v) Entrevista semiestruturada a cada criança.

Primeiramente revelou-se essencial o conhecimento do grupo de crianças envolvidas, na medida em que este é um passo fundamental para adequar as práticas pedagógicas envolvidas nesta investigação, às necessidades das crianças. Por outro lado, estas são os atores principais desta investigação.

Participantes

Esta investigação decorreu durante o período letivo de 2011/2012, entre os meses de Outubro e Janeiro, no jardim-de-infância, situado em Viana do Castelo.

Os intervenientes desta investigação foram 14 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, num total de 7 raparigas (quatro de 4 anos e três de 5 anos) e 7 rapazes (um de 4 anos e seis de 5 anos), tal como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1- *Distribuição das crianças envolvidas no projeto, relação entre sexo e idade*

Nome dos participantes	Idade	Género	
		Masculino	Feminino
B	4 anos		X
T	4 anos		X
JP	4 anos	X	
S	4 anos		X
F2	4 anos		X
R	5 anos	X	
DS	5 anos		X
D A	5 anos		X
D	5 anos	X	
F	5 anos	X	
M	5 anos	X	
SM	5 anos	X	
F1	5 anos		X
A	6 anos	X	

Para Viktor Lowenfeld (1970, pp. 152, 153, 183), a fase da garatuja compreende as crianças dos dois aos quatro anos e a fase pré-esquemática abrange crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Nesta fase a evolução do desenho faz-se rapidamente e todos os dias as representações das crianças sofrem mudanças significativas. Posto isto, a amostra deste estudo, encontra-se na fase pré-esquemática, sendo mais fácil que consigam transmitir as suas ideias, através do desenho e da pintura, em relação ao tema sugerido.

Instrumentos de recolha de dados

Assim, com a preocupação de proceder à recolha de dados optei por selecionar os seguintes instrumentos: observação, notas de campo, trabalhos de arte das crianças, registo fotográfico e gravações audiovisual e entrevista semiestruturada.

Observação

A observação revelou-se um instrumento crucial para esta investigação. Como refere Esteves (1998) “ A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” sendo o contexto “o conjunto das condições onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (Esteves, 1998, p. 87).

No recurso à observação, como método de recolha de dados, privilegiei a observação participante, pois como já foi referido anteriormente, a par do papel de observadora eu desempenhei, em simultâneo, o papel de estagiária.

Desta forma, foi possível compreender a ação e reação das crianças em relação às atividades implementadas. Como refere Serrano (1994), a observação participante “tem lugar quando um observador participa na vida do grupo ou organização que está a ser estudada, entra na conversa com os seus membros e estabelece contacto próximo com eles, tentando assegurar também que a sua presença não perturbe ou interfira de alguma forma no decurso natural dos acontecimentos” (in Moura, 2003, v. 28 – nº 1).

Contudo, é importante referir, que não foi tarefa fácil desempenhar ambos os papéis, de observadora e estagiária, na medida em que por vezes foi necessário dar apoio às crianças, quando este era requerido, havendo por vezes falhas nos registos das ações e comentários das crianças, fundamentais para a pertinência da investigação. Porém, para retificar esta falha recorri ao registo fotográfico e às gravações audiovisuais, que auxiliaram na análise e avaliação dos dados recolhidos, resultantes das atividades realizadas.

Notas de campo

As notas de campo revelaram-se essenciais para compreender toda a ação decorrente das atividades em que as crianças participaram. A partir destas, foi possível constatar todo o processo desenvolvido, percebendo-se assim as atividades implementadas davam resposta à problemática definida. Isto porque, segundo Esteves (1998), o objetivo deste instrumento de recolha de dados, “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto” (Esteves, 1998, p. 88), sendo neste caso a interação e socialização das crianças quando envolvidas numa atividade de Expressão Plástica e dos diálogos provenientes desta.

Também Bogdan e Biklen (1994) se pronunciam em relação a este instrumento, definindo as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados, ou seja, sobre os processos das ações recorrentes à sua volta” (p. 150).

Sendo esta, uma investigação qualitativa baseada na observação participante tornou-se fundamental que as notas de campo tivessem sido “detalhadas, precisas e extensivas (...) todos os dados são considerados notas de campo (...) incluindo as notas de campo, transcrições das entrevistas, (...), imagens (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Tendo sido esta investigação exemplo disso, na medida em que foi realizada uma transcrição das entrevistas realizadas às crianças, as imagens e as notas de campo,

utilizando-as depois na descrição do comportamento dos participantes e dos acontecimentos.

Registo fotográfico e gravações audiovisuais

Os registos áudio/vídeo e fotográfico da concretização e apresentação do resultado final, tiveram como objetivo, auxiliar na avaliação, de forma a comprovar se houve êxito ou não na concretização das atividades. Por outro lado, permitiram observar, de forma mais pormenorizada, os comentários das crianças.

Por outro lado, sendo este um recurso utilizado diariamente na sala de aula, não originou constrangimentos nas crianças.

O recurso a este instrumento teve sempre como objetivo, com base na ideia defendida por Esteves (1998), não servir-se destes registos como “trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Esteves, 1998, p. 91)

Por outro lado, as fotografias foram aproveitadas para demonstrar os passos das atividades bem como o produto final, resultante destas, podendo ser consideradas como, menciona Esteves (1998), “fontes secundárias”.

Entrevista informal

Para complementar a investigação recorreu-se há entrevista às crianças, de forma a perceber qual a sua relação com o desenho, percebendo com que frequência desenham, onde, o quê e para quem. Por outro lado, porque, segundo Esteves (1998), “A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92).

Neste caso em particular, esta foi de género informal, na medida em que a sua finalidade se prendeu na aquisição de dados que complementassem a observação, por outro lado desenrolou-se de forma semelhante a uma conversa proveniente do dia-a-dia.

Registos das crianças

Nesta investigação as crianças foram os atores principais, centrando-se a investigação nas suas aprendizagens. Posto isto, os desenhos e pinturas produzidos pelas mesmas, foram utilizados como um instrumento de recolha de dados, enriquecendo assim esta investigação. Permitiram perceber os conhecimentos que as crianças possuem em relação ao mundo que as rodeia.

Métodos de análise de dados

Como foi referido anteriormente, para esta investigação foi selecionado o método de análise qualitativa, para que pudessem ser alcançados os objetivos delineados inicialmente. Além deste método, houve recurso a outros instrumentos de recolha de dados, tal como foram mencionados ao longo desta secção.

Numa primeira fase, foi necessário recorrer aos registos escritos durante cada sessão e à entrevista semiestruturada, para que fosse possível conseguir conclusões e, depois aos registos fotográficos e audiovisuais, para corrigir algumas falhas que possam ter surgido.

A par disto, Bogdan e Biklen (1994), mencionam que os dados referem-se

aos materiais (...) que os investigadores recolhem do mundo que está a estudar; são os elementos que formam a base de dados (...) incluindo os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda. Sendo os dados qualitativos as provas e as pistas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149)

Houve sempre a intenção, de construir uma recolha de dados com fidelidade, tornando a investigação o mais consistente possível.

Desenvolvimento da investigação

A duração desta investigação compreendeu o período de outubro de 2011 a abril de 2012. O plano de investigação decorreu segundo fases, ou seja, após diagnosticado e

confirmado o problema, passou-se à revisão da literatura, da planificação da ação propriamente dita, da seleção de instrumentos de recolha de dados e por fim a implementação da ação. Esta última fase envolveu a observação sistemática, a reflexão e a avaliação.

A primeira fase decorreu os meses de outubro e novembro de 2011. Durante esta fase as reflexões com a minha colega de estágio, os orientadores, a educadora cooperante, potenciaram as decisões a tomar em termos de implementação curricular. Os resultados alcançados nesta fase resumem-se assim:

- ✓ Redefinição do problema e da pertinência da investigação
- ✓ Seleção da amostra
- ✓ Obtenção de autorizações para o uso de imagem e dos trabalhos dos alunos (anexo 2)
- ✓ Seleção do método de investigação
- ✓ Definição dos instrumentos de recolha de dados
- ✓ Revisão da literatura
- ✓ Conhecimento do uso da pintura e do desenho em contexto de jardim-de-infância
- ✓ Planificação das sessões a implementar na ação

A segunda fase decorreu durante o mês de dezembro de 2011 e janeiro de 2012 e os resultados alcançados foram:

- ✓ Implementação das sessões planificadas
- ✓ Realização da entrevista às crianças
- ✓ Recolha dos dados

Para finalizar a investigação, a terceira fase decorreu nos meses de janeiro e abril de 2012, onde foram obtidos os seguintes resultados:

- ✓ Descrição e análise dos dados

- ✓ Revisão final da literatura
- ✓ Redação do relatório relativo ao trabalho efetuado

Em seguida é apresentada a Tabela 2 que resume o plano da ação da investigação.

Tabela 2 - *Calendarização do estudo*

	Definição dos objetivos do estudo
	Recolha bibliográfica
outubro a novembro	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação
Preparação do Estudo	Seleção das tarefas e da ordem de implementação
	Planificação das tarefas
	Implementação das tarefas (<i>O que me faz sentir triste, feliz, mural de desenho livre, o que me faz sentir medo, desenho individual livre, organização livre do mural “As linhas e as cores definem o que sinto”</i>)
dezembro a janeiro	Gravação das sessões
Implementação das tarefas	Visualização das gravações
	Análise de documentos
	Realização de entrevista às crianças
	Continuação da análise de dados
janeiro a abril	Revisão final de literatura
Redação do relatório	Redação do relatório relativo ao trabalho efetuado

Análise dos dados

Este é um processo de organização dos dados, fundamentado nos diferentes instrumentos de recolha, tendo como objetivo a compreensão dos dados recolhidos. Depois de executados e organizados estes procedimentos fez-se a análise dos mesmos, dando-se assim, a “descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

A opção pela análise qualitativa deve-se ao registo e observação das práticas e comentários/diálogos espontâneos, provenientes das crianças. Posto isto, os dados analisados tiveram por base os objetivos do estudo delineados inicialmente.

Processo de triangulação dos dados

A triangulação de dados permite a utilização de diferentes fontes para a obtenção de evidências. Desta forma, esta possibilita uma melhor viabilidade de estudo. Segundo a

perspetiva de Cohen, Manion & Morrison (2000), o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados num estudo de algum aspeto do comportamento humanos é chamado de triangulação dos dados. Essa técnica esteve presente nesta investigação e baseou-se nas observações, nas produções artísticas das crianças, nos registos fotográficos e reflexões realizadas.

Para Stake (in Moura, 2003), recorrer à triangulação é indispensável, uma vez que permite a credibilidade das interpretações que o investigador faz. Neste estudo, a opção pela triangulação de dados, as informações recolhidas foram analisadas, o que possibilitou o cruzamento das informações recolhidas através dos diferentes instrumentos de recolha, foi feita a triangulação dos dados, tendo sempre presente a sustentação e validação do estudo.

Apresentação e análise dos dados

Nesta secção analiso e interpreto os dados recolhidos ao longo desta investigação e avalio o desempenho e interesse das crianças bem como as estratégias e recursos utilizados neste projeto de intervenção pedagógica.

Introdução e finalidades

De forma a conhecer as suas emoções, interpretações e representações da realidade, este projecto envolveu as crianças em actividades de desenho e pintura, em que foi feita uma observação da forma como estas interagem umas com as outras, a sua troca de ideias, a partilha de materiais, bem como o seu envolvimento ao longo das mesmas. Aqui, não interferi, deixei que as crianças desenhassem e pintassem como lhes apetecia, de forma a não prejudicar a sua expressão e porque achei que, nesta fase inicial seria através desta interação e partilha que se proporcionaria o desenvolvimento da criança.

Para crianças destas idades ainda é difícil compreender que elas não sejam o centro do mundo, ou seja, que nem tudo tem de girar em torno de si. Por isso, estes momentos de socialização e de partilha, são importantes para que elas percebam a importância da existência de outras pessoas, com quem devem aprender a partilhar e a

interagir. Estas actividades foram um exemplo disso, pois estas tiveram de partilhar um mesmo espaço e o mesmo material para a concretização das suas pinturas e desenhos.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, mesmo tendo a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos...acredita que o mundo gira em torno dela e de suas necessidades...conforme vai interagindo com o ambiente em que vive e com outras pessoas, adultos ou crianças, ela vai percebendo que nesse mesmo espaço existe o outro...pode disputar os mesmos brinquedos, o mesmo espaço... . (Abranhão et al, 1998, p. 41).

Para dar início ao projeto, foi decidida a realização de pinturas com base num tema relacionado com as “emoções”, em que as crianças através da pintura tiveram de representar situações relacionadas com estados de espírito tais como tristeza, medo e alegria.

No que diz respeito aos desenhos de expressão livre, estes foram um recurso utilizado para perceber o que as crianças mais gostam de desenhar e por outro lado um meio de se expressarem sem medos.

Assim, fui tirando notas do que as crianças iam dizendo diariamente, das reações que tinham e da postura que mantinham na partilha do espaço e do material. Por outro lado, também foi realizada a filmagem das atividades, pois tornava-se complicado conseguir tirar notas de todas as crianças. Houve também um momento de diálogo no final de cada atividade, para que se pudesse perceber o que cada uma desenhou e, no caso da pintura, a situação que pintou.

Para as atividades de pintura, foi criado um ambiente diferente ao que estas estavam habituadas. As mesas foram protegidas com plástico, as crianças tinham uma bata (saco do lixo) e o material era partilhado por cada duas crianças e não por todo o grupo (o que estava na área da pintura), como acontecera anteriormente. Numa outra atividade (O medo tem cara?), foram colocadas as mesas ao alto forradas com papel cenário, onde tinha sobre este folhas de desenho, no centro havia uma mesa com recipientes com água, guache e pincéis, à semelhança da “mesa paleta”. A opção pelo papel cenário deve-se à sua cor clara, para “(...) não condicionar, à partida, a evolução natural da criança”. (Elvira e Malpique, 1986, p. 107).

A adoção desta metodologia de trabalho está baseada no “atelier”,

O atelier é um mundo. É definido por uma atmosfera particular e não é comparável a nenhum outro lugar para a criança que o descobre. Não tem cantos secretos nem

mobiliário equívoco. Paredes forradas a corticite, cobertas com papel cenário (que em breve cintilará de cores), no meio da sala uma mesa-paleta (ou o equivalente) (...) numa vista de olhos a criança assimilou-o e sente-se à vontade.” (Afrontamento, p. 66).

A utilização do suporte para colocar os recipientes com guache, água e os pincéis, equivalente a uma mesa-paleta. Continuando nesta descrição Leite e Malpique (1986) referem ainda a parede como um:

(...) bom suporte para a pintura porque (...) contribui para uma autêntica experiência de trabalho de grupo. A parede deverá ser revestida de contraplacado ou corticite até 2 metros de altura e, por sua vez, coberta com papel cenário (...) Na colocação das folhas de papel é fundamental atender-se: à distância entre elas: Cada criança deve sentir um espaço de vivência individual tal que lhe permita liberdade de movimentos (...) A folha deve ser colocada à altura da cabeça da criança, ou seja, o meio da folha ligeiramente acima dos seus olhos e na posição horizontal; à escolha do lugar na parede: é livre, mas nunca demasiado próximo do lugar do outro (Leite e Malpique, 1986, p. 107).

Contudo, a nossa instituição não reúne condições para tal, uma vez que as paredes são areadas, sendo extremamente difícil fixar o papel, utilizando com alternativa as mesas na vertical forradas com plástico, onde foram fixadas as folhas para as crianças concretizarem a última atividade destinada à pintura.

Descrição das atividades

Durante este período de estágio, no 1º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-escolar, depois de ter definido a área de intervenção do meu estudo, parei e refleti acerca da prática da expressão plástica nestes dois ciclos. Cheguei à conclusão de que, a nível de ensino pré-escolar, desenvolvem-se muitas atividades nesta área contudo, grande parte, faz-se através de formas estereotipadas levando a que quando é pedido às crianças que desenhem certas coisas imediatamente surjam respostas como “Mas eu não sei desenhar!”. Isto deve-se, em grande parte, aos métodos utilizados. A crítica é constante “Olha que isso está mal feito”, ouvi algumas vezes dentro da sala de aula, o que levava ao retraimento da criança para o fazer, acabando mesmo por desistir e optar por desenhar alguma coisa que sabia.

No que diz respeito ao 1º Ciclo, custa-me perceber que grande parte dos profissionais abdica da carga horária destinada a esta área curricular, para lecionar

outras, que a seu ver, são mais importantes. Como tive a oportunidade de referir, para a criança ter um desenvolvimento equilibrado, todas as áreas curriculares devem contribuir para que isso seja possível. Além de que, as crianças gostam de pintar, desenhar, de estar envolvidas em atividades de expressão plástica, pelo que foi meu especial interesse observar as crianças em sessões de pintura e de desenho, isto porque, durante o período de observação da PES II, as atividades de pintura em que estas estiveram envolvidas, limitaram-se a fichas com figuras estereotipadas e a fazer desenhos para ilustrarem histórias.

O que foi acontecendo é que sempre que eram incentivadas a desenhar algo estas diziam: “Eu não sei fazer”. Uma outra situação que despertou a minha preocupação foi quando fizemos um painel sobre a poupança da água. As crianças tinham de fazer a carimbagem da sua mão com tinta de guache e mal terminavam estavam preocupadas em lavar as mãos, para tirar a tinta mostrando um certo desconforto em relação a isto. Perguntei-me porquê? Imediatamente surgiu uma resposta, a de que aquele grupo não estava habituado a trabalhar com tintas de água e também em casa não o faziam, pois houve momentos em que as mães mostravam algum descontentamento ao verem os seus filhos com as batas sujas de tinta.

É importante realçar, que existia uma área dedicada à pintura, haviam bastantes frascos com tintas, pincéis, recipientes para as colocar, contudo estavam numa prateleira fora do alcance das crianças.

Assim, achei importante contribuir para a mudança da relação das crianças com a pintura e com o desenho, propondo as atividades que se seguem, de forma a dar-lhes a oportunidade de explorar os materiais, de desenhar e pintar à vontade, num contexto de aprendizagem pela descoberta. Também segundo Stern (1974) não existe criação absolutamente espontânea, o importante é que a intervenção do adulto seja na dose certa para que a sua invasão não diminua ou esmague a personalidade da criança

Estas atividades foram planificadas com o pressuposto de observar as crianças durante a realização das atividades, segundo Heitor e Cardoso (1972) “É fundamental observar a criança durante o trabalho” (...) de forma a observar “Quais as suas hesitações e dificuldades” (p. 54), como esta se comporta com os seus pares, a sua motivação e

empenho em relação às atividades, a sua maturação na utilização dos materiais e do espaço disponíveis.

Desta forma, para a concretização das cinco sessões de expressão plástica foram definidos os seguintes objetivos e competências, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - *Objetivos e competências definidos para as cinco sessões*

<u>Objetivos Gerais:</u>	<u>Competências Gerais:</u>	<u>Competências</u>	<u>Operacionalização</u>
		<u>Específicas:</u>	<u>Transversal:</u>
✓ Desenvolver conhecimentos sobre o próprio, o mundo e a interação humana;	✓ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano	✓ Utilizar diferentes meios e técnicas de representação, tais como o desenho e a pintura, para exprimir os seus sentimentos e emoções;	✓ Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade;
✓ Desenvolver a capacidade de expressão, invenção e criatividade;	✓ Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio sobre a funcionalidade do desenho e da pintura em contextos culturais diversos;	✓ Realizar atividades artísticas usando os elementos visuais e plásticos e da comunicação visual.	✓ Questionar a realidade observada;
✓ Aprendizagem de conceitos elementares à Expressão Plástica;			✓ Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema;
✓ Aprendizagem de materiais e técnicas.	✓ Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.		✓ Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva pessoal do conhecimento.
			✓ Valorizar a realização de atividades intelectuais artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.

Tabela 4 - Calendarização das aulas do ciclo três

Ciclo 3	Datas	Duração
Sessão 1	5 de dezembro	90 minutos
Sessão 2	6 de dezembro	60 minutos
Sessão 3	13 de dezembro	60 minutos
Sessão 4	2 de janeiro	60 minutos
Sessão 5	3 de janeiro	60 minutos

Segue-se a descrição das sessões referentes ao projeto “As linhas e as cores definem o que sinto”.

Tabela 5 - Sessão nº 1 Pintura “O que me faz sentir triste”

Atividades	Objetivo específico	Conteúdos	Recursos materiais
<p>✓ Diálogo com o grupo acerca da emoção “Felicidade”, observando e interpretando obras de arte, levando as crianças a descrever situações em que se sentiram ou sentem felizes. Seleção das cores para representar o sentimento feliz (15 min)</p> <p>✓ Explorar uma gama de cores, misturando diferentes combinações numa pintura baseada no tema das “emoções” (o que me faz sentir triste), para construir o mural “As cores e as linhas transmitem o que sinto” (30 mins); Reunir o grupo de forma a perceber o porquê de tais representações para que as crianças possam partilhar as suas emoções com os colegas (15 min).</p>	<p>Expressar numa pintura qualidades relativas a emoções tais como tristeza, através do uso expressivo de formas e cores, recorrendo ao guache como meio de expressão.</p>	<p>Simbologia da cor; Elementos da Gramática Visual: ponto; linha; cor; Pintura com tintas de água.</p>	<p>✓ Folhas de papel A3</p> <p>✓ Guache (três cores definidas pelas crianças)</p> <p>✓ Pintura de Bruno Amadio “Niño llorón” (530×380, sem data) e de Tânia Bailão Lopes “Olha por mim” (3008×2000, sem data)</p> <p>✓ Imagens com diferentes expressões de emoções (tristeza, felicidade e medo)</p> <p>✓ Computador, projetor, imagens em formato digital.</p>

Descrição das atividades

Esta sessão estruturou-se em duas partes, a primeira parte dedicada à apresentação das imagens/pinturas, bem como o diálogo acerca das mesmas e uma segunda parte onde as crianças realizaram as suas pinturas sobre a tristeza.

Iniciei a primeira parte criando um certo clima de curiosidade. A porta da sala estava fechada, havia comentários como “O que vamos fazer?”, quando uma criança respondeu muito rapidamente “Vamos pintar, porque eu vi os pincéis e as tintas em cima da mesa, quando fui à casa de banho”. Foi então que se instalou um clima de grande euforia, de grande entusiasmo, ouvindo-se comentários como “Fixe vamos pintar”. Simulei que iríamos entrar num espaço diferente, teríamos de fazer de conta que eramos artistas, o que levou a que as crianças se sentissem bastante motivadas para a atividade. Esta atitude das crianças evidenciaram o seu agrado pela atividade de pintura tal como já tinha constatado em atividades anteriores.

Depois disto, convidei-as a participar no nosso “ateliê” de pintura, onde o espaço estava preenchido com mesas forradas com um plástico, tinham recipientes, pincéis, folhas de papel A3, tintas e batas feitas com sacos de plástico (Fig. 2). Havia uma grande ansiedade no ar e começaram a surgir comentários como “Uau!”, “Que giro!”, “Vamos mesmo pintar”.



Figura 2. O nosso ateliê

8Assim, para iniciar a atividade de pintura das emoções, comecei por travar um diálogo com as crianças acerca do que seriam as emoções e imediatamente uma respondeu, “O que nós sentimos” “Nós falamos de manhã, na história do pinheirinho” (R), identificando o sentimento de tristeza. Rapidamente uma disse “É estar feliz”. Seguidamente, mostrei algumas imagens onde estavam representadas emoções tais como tristeza, felicidade e medo (Fig. 3). Rapidamente as crianças reconheceram as emoções e conversaram acerca delas. Foi então que decidi pedir, às crianças, que identificassem o sentimento descrito em cada uma das imagens que ia mostrando. Quando mostrei a pintura (Fig. 4) que representavam a tristeza, pedi que imaginassem o que teria acontecido para que a menina estivesse triste, “Estava triste porque as flores estavam a morrer”.



Figura 3. Representação das emoções



Figura 4. "Olha por mim", Tânia Bailão Lopes
(3000×2000)

Ao observarem as pinturas, as crianças descreveram o significado das formas representadas, das cores e técnicas utilizadas, usando a sua própria linguagem para expressarem os seus sentimentos e emoções, como base para a compreensão e prazer que a análise das obras de arte lhes proporcionara. Seguindo o modelo de Edmund Feldman (1982), que envolve a descrição, análise, interpretação e avaliação da obra de arte, as crianças responderam às seguintes questões:

- ✓ O que vêes?
- ✓ Que cores foram usadas nesta pintura?
- ✓ O que é que está a acontecer?
- ✓ Onde está a acontecer?
- ✓ Se fosses tu a pintá-la como fazias?

Às quais as crianças responderam: *“Um menino a chorar”, “Uma menina triste”, “Flores”, “Tem a cor amarela, castanha”, “Castanho”, “ Roxo”, “A menina está triste porque as flores estão a ir embora”, “ O menino está a chorar porque perdeu o relógio”, “Está a acontecer no jardim da casa da menina, “Na escola”, “Na casa do menino”*. O momento dedicado à interpretação de imagens é importante, uma vez que não interpretamos as coisas todos da mesma maneira. Como referi na introdução, aqui importa ver a criança como um ser individual, respeitando as suas ideias, tal como foi evidenciado nesta interpretação.

Depois, pedi que relatassem uma situação em que tivessem esse sentimento, foi então que, uma criança disse *“A minha mãe ficava triste se lhe rasgasse um saco de farinha”* (R). Seguidamente, questionei uma criança se sabia como se teria sentido o seu amigo quando ele lhe bateu, ele respondeu *“Ficou triste, mas foi sem querer”* (SM). Uma menina disse: *“Ele ainda está triste, está quase a chorar”* (B), conseguiu descrever a expressão do sentimento *“triste”*. Este momento permitiu mostrar às crianças que não devem bater nos colegas, pois também não gostam que lhes batam. Este foi um exemplo de que através das artes se pode transmitir valores de amizade, compreensão e outros.

Após esta observação e interpretação das imagens, as crianças tiveram de escolher três cores para representar a tristeza. No início reparei que começaram por

enumerar as suas cores preferidas, as meninas o cor-de-rosa e amarelo, os rapazes o verde e o azul, até que num determinado momento uma criança diz (DS) "O preto", imediatamente outra (F) "O cinzento", (F) "O castanho", (R) "O vermelho", "O azul-escuro". Aqui, foi possível observar a cooperativismo e amizade que existia entre o grupo, pois os restantes deixaram-se influenciar pela criança que referiu o preto, e imediatamente começaram a dizer cores de tom escuro. Esta seleção das cores não ficou bem clara para todas as crianças, pois não foram capazes de relacionar uma cor ao sentimento, como relatei anteriormente apenas uma o conseguiu fazer, as restantes foi por imitação. Depois de conversarmos, ficaram definidas as cores: preto, o azul-escuro e o castanho para representar a tristeza.

Posteriormente, as crianças foram incentivadas a demonstrar, através do desenho o que as costuma fazer sentir tristes tomando como exemplo a personagem do pinheiro do conto a que estudaram anteriormente, bem como a análise das imagens e das pinturas de artistas Bruno Amadio e Sandra Bailão Lopes. Na segunda parte da sessão, cada criança colocou a sua bata (Fig. 5), depois de lhes ter explicado que elas serviam para que não sujassem a roupa.



Figura 5. "A vestir as nossas batas"

As crianças foram ocupando os lugares onde existia uma folha A3 de papel de desenho e era notória uma certa ansiedade para começar a fazer as suas pinturas.

Assim, foram convidadas a representar uma situação em que se sentiram triste ou que as faz sentir tristes.

As crianças assim o fizeram imediatamente, (Fig. 5,6), mostrando um grande empenho e motivação na pintura. Rapidamente pegaram nos pincéis, mergulharam-nos na tinta e começaram a traçar linhas e, aos poucos e poucos, iam dando origem a representações da figura humana, com expressões triste, misturando-as com outros aspetos da natureza, como animais, paisagens, o céu, as nuvens, o sol, casas entre outras. Estas são representações do que a criança conhece do seu dia-a-dia e as vai desenhando para embelezar a sua pintura. Lowenfel (1977) "Como se tratam de processos cognitivos, a imaginação e o raciocínio, o produto criado (desenho, pintura) incluirá, por isso, as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relacionam com elas" (in Sousa, 2003, p. 170).



Figura 6. "Início da atividade"



Figura 7. "As primeiras representações"

Assinaram as suas obras de arte e disseram, "é como os pintores fazem, para saber de quem é".

No final, como estava previsto, cada criança mostrou o seu resultado final ao grupo explicando assim a situação que retratou, o que a faz ou quando se sentiu triste. Seguindo-se assim o resultado final das pinturas produzidas durante a sessão (Fig. 8 à Fig. 20).



Figura 8. "Sinto-me triste quando o mano não quer brincar comigo"



Figura 9. "Sinto-me triste quando caio"



Figura 10. "Sinto-me triste se perder a minha prima"



Figura 11. "Sinto-me triste porque perdi o meu relógio"



Figura 12. "Sinto-me triste quando caio a baixo da cama"



Figura 13. F2 (não quis falar)



Figura 14. "Senti-me triste quando a borboleta fugiu do meu quarto"



Figura 15. "Sinto-me triste porque a mana e a prima não brincam comigo"



Figura 16. "Sinto-me triste quando a mãe ralha comigo"



Figura 17. "Sinto-me triste se perder os meus gatos"



Figura 18. "Senti-me triste quando o meu cão morreu"



Figura 19. "Sinto-me triste quando o céu está escuro"



Figura 20. "Sinto-me triste quando berram comigo"

Resultados da Aprendizagem:

As crianças foram capazes de:

- ✓ Relacionar as cores com os sentimentos que pretendiam transmitir, ou seja, com a sua função simbólica;
- ✓ Evidenciar conhecimentos relacionados com elementos da gramática visual, tais como forma e cor;
- ✓ Transmitir uma mensagem relacionada com a pintura.

Tabela 6 - Sessão nº 2 Pintura "O que me faz sentir feliz"

Atividades	Objetivo específico	Conteúdos	Recursos materiais
<p>✓ Diálogo com o grupo acerca do sentimento “Feliz”, observando e interpretando obras de arte, levando as crianças a descrever situações em que se sentiram ou sentem felizes. Seleção das cores para representar o sentimento feliz (15 min)</p> <p>✓ Explorar quatro cores, misturando diferentes combinações, numa pintura baseada em “emoções” (o que me faz sentir feliz), para construir o mural “As cores e as linhas transmitem o que sinto” (30 min);</p> <p>✓ Reunir o grupo de forma a perceber o porquê de tais representações para que as crianças possam partilhar as suas emoções com os colegas (15 minutos).</p>	<p>Expressar a ideia de felicidade, verbal e graficamente, a partir do uso de elementos da gramática visual.</p>	<p>Associação de emoções a linhas e cores.</p>	<p>✓ Folhas de desenho A3</p> <p>✓ Pinturas de Renoir, “Retrato de Madame Henriot”, (302×400) 1876 e de Matisse, “The dance”, (700×470) 1910</p> <p>✓ Cd áudio os Grandes mestres da MÚSICA CLÁSSICA, Mozart, Obras-primas musicais</p> <p>✓ Guache</p> <p>✓ Pinceis</p> <p>✓ Plástico para forrar as mesas</p>

Descrição da atividade

A segunda sessão foi estruturada em três partes. Na primeira parte (quinze minutos) iniciei pela projetando às crianças, duas obras de arte, de Matisse e Renoir, respetivamente. Perguntei-lhes o que é que as duas pinturas tinham em comum, as crianças responderam que viam “Pessoas” e que na pintura de Matisse elas “*Estão a dançar!*”, na outra era apenas “*Uma mulher a olhar para nós*”. Perguntei-lhes que sensação lhes transmitia a primeira pintura lhes transmitia: “*Sentem que as pessoas estão tristes ou alegres?*”, ao que todas responderam que lhes transmitia “*Alegria*”.

Esta atividade desenvolveu-se à semelhança da atividade de pintura realizada anteriormente, devendo fazer uma pintura que se relacionasse com a felicidade.

Inicialmente foi lembrada a conversa que tivemos na sessão anterior em relação às emoções. Seguidamente, apresentei algumas imagens (Fig. 21) que caracterizavam o sentimento “Feliz” onde, foi travado um diálogo acerca do sentimento “Feliz” em que as crianças foram enumerando algumas situações em relação a este sentimento.

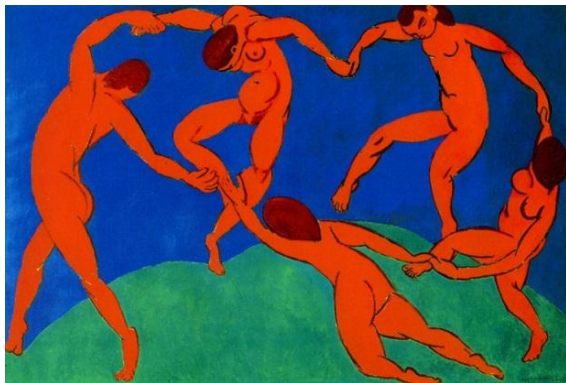


Figura 21. Pintura de Matisse ""The Dance", 1910 (700×470) e Pintura de Renoir “Madame Henriot”, 1876 (302×400)

As crianças observaram-nas e descreveram-nas. Depois pedi-lhes, a exemplo da atividade anterior, que dessem exemplos de situações em que estava patente o sentimento de alegria. Todos queriam falar ao mesmo tempo, comportamento normal nestas idades. Contudo consegui controlá-los, para que todos tivessem a oportunidade de participar. Desencadeou-se uma chuva de exemplos “Eu fico feliz quando fiz o pinheiro”, proporcionando aqui uma conversa sobre fazer o pinheirinho. Contudo, imediatamente mencionaram outras situações “Eu fico feliz quando a avó dá-me beijinhos”, “ Eu quando ajudo a minha mãe a descascar batatas”, “Eu fico feliz quando a mãe me dá muitos beijinhos”, “Eu fico feliz porque o meu irmão só me riu, o pequeninho”, “Eu quando a mãe me dá o Beyblade”, “Eu quando a minha mãe fica contente comigo”, “Por o meu irmão nascer”, foram estes alguns exemplos mencionados.

Seguidamente questionei-as acerca do que faltava para iniciarmos a nossa pintura. Rapidamente responderam “As cores”, começando por decidir quais a que iriam utilizar para representar este sentimento. Aqui instalou-se um momento de discussão, pois não

chegavam a um consenso “Eu quero o amarelo” “Eu o laranja” “O cor-de-rosa”, “Eu gosto deste apontando a cor”, foi então optei por pedir-lhes que se dirigissem para os seus lugares e depois iriam escolher as cores, a exemplo da atividade anterior, as crianças definiram cores para representar a felicidade (o amarelo, o cor-de-laranja, o cor-de-rosa, o azul, entre cores). Estas cores teriam de ser escolhidas entre os pares que iriam partilhar o material, assim aconteceu, sem que houvesse problemas. As crianças iniciaram a sua pintura e comentavam o que os fazia sentir feliz “Eu fico feliz porque gosto de desenhar casas...é o que vou fazer”, comentava uma das crianças.

Com o avançar da pintura, as crianças iam dialogando umas com as outras apreciando o que cada um estava a fazer “Eu vou fazer o sol”, “Preciso do azul”, “Eu do amarelo”. Iam partilhando as suas ideias e opiniões em relação ao que estavam a fazer iam vendo os outros fazer. “Eh, grande castelo que estás a fazer!” (criança A para a R), “Mas isto é uma casa” (criança R). Aquele momento revelou-se um momento de comentários sem fim. Assim, mais uma vez foi possível observar um momento de interação entre o grupo, rico em partilha de experiências e de aprendizagens.

Com estas atividades as crianças puderam comunicar aquilo que conhecem e as suas experiências em relação ao mundo em que vivem, tendo a oportunidade de pensar e transmitir aquilo que as faz sentir feliz. Através destas pinturas, repletas de figurações e símbolos (tais como casas, árvores, nuvens, flores, entre outros), as crianças tiveram a oportunidade de se conhecer melhor bem como às restantes crianças da turma, podendo comentar acerca destes, aprendendo uns com os outros criança R “Bia o céu cor-de-rosa?” criança B “Sim porque não escolhi o azul”, (R) “Podias ter pedido que eu emprestava-te”. Assim, acima de tudo, estas atividades contribuíram para, com as mãos e o pensamento, manipularem os materiais, desenvolverem os seus esquemas figurativos, a sua criatividade, a sua observação, a partilha com os colegas e descobriram que cores misturadas, originavam novas cores (criança R) “O amarelo com o azul dá verde”, ou que, usando mais ou menos água conseguiam cores mais ou menos luminosas, mais claras e mais escuras, ou mais opacas ou transparentes.

Em termos interdisciplinares, fizeram parte das pinturas aprendizagens do domínio da matemática, o arco-íris do R, Vermelho, vermelho, amarelo, amarelo, cor-de-laranja, cor-de-laranja, é “Uma sequência”, refere uma das crianças.

Tal como podemos observar, foram aqui abordados e explorados temas das outras áreas de conteúdo tais como os padrões e as sequências da área da matemática, o reconhecimento de situações e símbolos do dia-a-dia, entre outros. Sendo estas, uma das mais-valias da Expressão Plástica. Por outro lado, sem que fosse sua intenção, misturaram cores, descobrindo assim novas cores. Mesmo após esta descoberta, as crianças prenderam a sua atenção no desenho que estavam a realizar. Mostrando assim, satisfação, interesse e empenho no que estavam a fazer.

Nesta atividade, é de ressaltar um comportamento estranho por parte do SM, uma criança que mostrava um comportamento instável, por vezes até violento. Nesse dia estava a realizar a sua pintura na normalidade, conversando com os colegas e descobriu novas cores. Contudo, num a um dado momento, pintou a sua folha toda de negro defendendo que “Gosto assim apeteceu-me”.

Outra situação que sucedeu e que se relacionou com o facto de uma criança ter copiado elementos da colega do lado nas atividades de pintura, talvez por falta de confiança que esta criança tinha na realização da atividade. Mas o que é certo, é que as crianças tiveram menos tendência para copiar os colegas, do que em atividades em que lhes era pedido que desenhassem algo em concreto. É possível concluir, que em atividades deste tipo, em que as crianças não têm de desenhar/pintar um elemento em específico, estas se libertam mais e sentindo-se mais confiança para concretizar as suas tarefas.

Através dos diálogos estabelecidos entre as crianças, foi possível constatar o conhecimento que estas têm acerca do meio ambiente que as rodeia, “O arco-íris é assim, às cores, e no céu”, sendo que são estes conhecimentos e símbolos que a criança vai expressando nas suas pinturas, como é o caso, aliado à sua criatividade.

Terminada a tarefa, que acontecia quando cada criança assim o entendesse, foram descrevendo o que pintaram em relação ao que as fazia sentir triste, resultando assim nas pinturas e comentários que se seguem (da Fig. 22 à Fig. 35), é de salientar que a criança,

que realizou a pintura da Fig. 22, detém muita dificuldade em comunicar, pelo que não justificou o seu, limitando-se simplesmente a dizer que estava ali a boneca.



Figura 22. "Aqui está a boneca"



Figura 23. "Sinto-me feliz por ajudar a mãe a descascar as batatas"



Figura 24. "Sinto-me feliz quando vou acampar, porque gosto"



Figura 25. "Sinto-me feliz quando brinco com a bicicleta e com as borboletas"



Figura 26. "Senti-me feliz quando recebi um ovo de chocolate"



Figura 27. "Sinto-me feliz porque recebi um Beyblade"



Figura 28. "Senti-me feliz porque vi uma flor gira"



Figura 29. "Fiquei feliz quando tive o cão preto"



Figura 30. "Sinto-me feliz quando a mãe me dá um Kinder"



Figura 31. "Sinto-me feliz quando a mãe me dá prenda"



Figura 32. "Senti-me feliz quando o meu irmão nasceu"



Figura 33. "Sinto-me feliz quando a avó me dá beijinhos"



Figura 34. "Sinto-me feliz porque construí esta casa grande"



Figura 35. "Fico feliz quando a minha mãe está contente, porque a ajudo no restaurante"

Resultados da Aprendizagem:

As crianças foram capazes de:

- ✓ Relacionar as cores com os sentimentos que pretendiam transmitir, ou seja, com a sua função simbólica;
- ✓ Evidenciar conhecimentos relacionados com elementos da gramática visual, tais como forma e cor;
- ✓ Transmitir uma mensagem relacionada com a pintura.

Tabela 7 - Sessão nº 3 Desenho do Mural "Porque sim..."

Atividades	Objetivo específico	Conteúdos	Recursos materiais
<ul style="list-style-type: none">✓ Dialogar com as crianças explicando-lhes que terão de preencher as folhas que dispõe, de forma livre (10 min);✓ Expressar-se de forma livre, no papel cenário, através do desenho com lápis de cera (20 min);✓ Discussão coletiva sobre as suas representações, bem o que sentiram durante a sua realização (15 min).	Dar a oportunidade à criança de se exprimir de forma livre	Elementos da Gramática Visual: ponto; linha; cor	<ul style="list-style-type: none">✓ Papel cenário de grandes dimensões;✓ Lápis de cera✓ Banda sonora✓ Leitor de CD's

Descrição da atividade

Para dar início à atividade, coloquei uma grande folha de papel cenário no chão. Depois pedi às crianças que se deitassem à volta da mesma folha, de barriga para baixo, pondo à disposição das crianças, no centro da folha, recipientes com lápis de cera.

Imediatamente se colocaram de joelhos ocupando o espaço da folha. Estavam ansiosos por tocar nos lápis de cera, contudo estava uma certa confusão, pois estavam uns em cima dos outros. Foi então que lhes pedi que se afastassem da folha para se acalmarem e podermos prosseguir com a atividade. Organizaram-se segundos depois e ocuparam o seu lugar, sem discussões (Fig. 36).



Figura 36. Crianças distribuídas pelo papel cenário, para o mural coletivo

Seguidamente, solicitei que, quando a música comesse a tocar, utilizassem os materiais. Imediatamente a criança DA questionou “E o que temos de fazer?”, rapidamente surgiu uma resposta (criança D) “Dah, desenhar é claro”.

Foi-lhes dada total liberdade para se expressarem no papel, rapidamente, começaram a surgir símbolos, como casas, representações humanas, árvores, o sol, o céu, entre tantos outros.

O espaço da folha foi partilhado sem problemas de maior e com o avançar da atividade começavam a surgir comentários como, criança (DA) “Fogo S chega-te para lá”. A criança “S” estava tão concentrada na atividade que não se deu conta que estava quase em cima da colega, tentando procurar a melhor posição para continuar a desenhar o que queria.

Todas as crianças, sem exceção, estavam empenhadas na tarefa, iam mostrando com grande orgulho o que estavam a desenhar. A falta de tema, não foi problema. O que pude verificar é que a resposta, na entrevista, à questão “O que mais gostas de desenhar?” foram os mesmos símbolos que encheram a folha de papel cenário (casas, árvores, o céu, flores, borboletas). Uma das crianças, a “F2”, foi desenhando cruces com bolas, ocupando o máximo de espaço que podia, em cima, em baixo, nos lados, sem perturbar os colegas do lado.

Pude observar, que a comparação dos desenhos não foi exceção, tal como tinha acontecido na pintura. A questão frequentemente levantada foi, “Está giro?”, é notória uma certa preocupação em obter o feedback dos colegas em relação ao que estão a fazer. Iam pedindo as cores emprestadas, esperavam, observavam enquanto isso o que os outros estavam a fazer.

No que diz respeito à minha intervenção, só o fazia quando não estavam a respeitar o espaço, desenhavam, e não solicitavam a minha ajuda. Com o avançar dos desenhos, comecei a questioná-las acerca do que estavam a desenhar, a maior parte enumerava o que desenhava, até que a criança “D” disse “Desenhei um barco à vela porque ali desenhei o mar, apetecia-me...” “Fiz também floresta e o mar, porque eu gosto”. Ora aqui está uma boa resposta, desenhava porque foi aquela situação que lhe veio à memória e lhe apeteceu representar. Foi a sua criatividade em ação por outro lado gosta do mar e da floresta, talvez sejam locais onde passeia ou gostaria de passear, estes locais devem trazer-lhe boas recordações. Por outro lado ia-lhes sugerindo o preenchimento do espaço disponível. Só uma das crianças é que tentou ocupar o máximo de espaço que podia, ligando os seus símbolos uns aos outros com uma linha como pode ser observado na Fig. 37.



Figura 37. "A ocupar o espaço com linhas e bolas"

Um outro comentário interessante foi o da criança "R": "este desenho vai ficar fixe porque estamos todos a fazer". O desenho coletivo era uma experiência nova, pois até então não o haviam feito. Normalmente as atividades de desenho, eram individuais nunca tendo estado envolvidos numa atividade de grupo.

Resposta como, "Desenhei porque eu quero", "Porque sim!", foram muito frequentes. Duas crianças que começaram por desenhar motivos de Natal, visto ser a época que estávamos a comemorar. Outra criança desenhou o "Correio das cartas do Pai-Natal", porque no dia anterior tinham feito as cartas para o pai-natal e tínhamos um marco do correio na sala de aula. Assim, se conclui que os desenhos e pinturas, foram influenciadas pelo meio, ou seja, as crianças foram influenciadas pelas experiências do seu quotidiano, tendo estas contribuído para os seus desenhos. Tal como sucedeu nas sessões anteriores.

As crianças iam terminando os seus desenhos quando assim entendiam. Algumas, não queriam devolver os lápis de cera argumentando "É só mais uma coisinha que me esqueci". Todos os desenhos (Fig. 38 à Fig. 50) realizados pelas crianças resultaram num magnífico painel cheio de cores e formas.



Figura 38. "Fiz uma menina a apanhar uma maçã porque tinha fome. Uma horta que tinha um coelho de baixo da terra a tirar cenouras"



Figura 39. "Fiz uma menina e Kitty, porque gosto dela"



Figura 40. "Fiz as meninas a brincar, eu e a DA, e juntamos os desenhos"



Figura 41. "Fiz a casa, eu estava aqui em cima e a bola caiu"



Figura 42. "Fiz um barco à vela porque está ali o mar, e a floresta"



Figura 43. "Fiz uma casa porque gosto de construi casas"



Figura 44. "Fiz o trabalho do papá, eu a brincar na avó, caí e sujei a Kitty"



Figura 45. "Estive a escrever e desenhei eu e as cruzes"



Figura 46. "Fiz uma fogueira, a minha casa, só porque apeteceu e pus o meu nome"



Figura 47. "Fiz uma história feia de leões, os meninos não gostam dos leões"



Figura 48. "Desenhei a minha casa. Ela é assim!"



Figura 49. "Fiz uma casa e eu a jogar à bola, porque gosto"



Figura 50. O nosso painel "Porque sim..."

Intitular o painel por “Porque sim...”, deve-se ao facto de ser esta a resposta, da grande parte das crianças, à questão “Porquê?”.

Tabela 8 - Sessão nº 4 "O medo tem cara?"

Atividades	Objetivo específico	Conteúdos	Recursos materiais
<p>✓ Diálogo com o grupo acerca do que têm medo, levando as crianças a descrever o que as faz sentir medo (15 min);</p> <p>✓ Fazer a representação do que têm medo (30 min);</p> <p>✓ Reunir o grupo de forma a perceber o porquê de tais representações para que as crianças possam partilhar as suas emoções com os colegas (15 min).</p>	Comunicar situações que provocam medo a partir da pintura de formas diversas	<p>Elementos da Gramática Visual: ponto; linha; cor</p> <p>Expressão livre</p>	<p>✓ Folha de desenho A3</p> <p>✓ Guache</p> <p>✓ Pincéis</p>

Descrição da atividade

Para iniciar a atividade criei um certo “mistério” em relação à organização do espaço da nossa sala. Quando entraram, as crianças depararam-se com uma mesa cheia de recipientes com cores e pincéis semelhante à “mesa paleta”. Desta vez, as nossas folhas não estavam em cima da mesa, estas tinham sido colocadas na vertical, a exemplo do cavalete, contudo o espaço era mais amplo (Fig. 51).



Figura 51. "O nosso ateliê"

Depois de entrarem e de observarem o espaço, sentaram-se e ouviram a explicação do que teriam de fazer (Fig. 52). Seguidamente, indiquei que teriam de realizar uma pintura, desta vez em relação ao que as faz sentir medo. Imediatamente começaram a circular pela “mesa paleta” para escolher a cor para iniciar a sua pintura (Fig. 53).



Figura 52. "À conversa com a estagiária"



Figura 53. "A mesa paleta e a escolha de cores"

Nesta sessão, só participaram 7 das 14 crianças, envolvidas nesta investigação, devido a um surto de varicela. Não sei se o facto de estarem menos influenciou o comportamento das crianças. Desta vez, não foi tão frequente o diálogo entre elas sobre o que estavam a representar, havia maior silêncio e concentração, por parte destas. Um dado curioso, foi que, apesar de saberem que o tamanho dos pincéis era diferente, pois fiz referência antes de iniciar a sessão, só uma criança fez referência a este facto, quando queria pintar a língua de uma cobra e perguntou à colega DA "Não tens um pincel mais

fino? Com este não consigo fazer a língua da cobra, fica um sardão!”. De resto, mais nenhuma criança fez referência a tal, de que um fazia linhas mais grossas e outros mais finos, somente esta criança o referiu.

No nosso *ateliê* havia um vaivém entre as folhas e a “mesa paleta”. As crianças circulavam pela mesa paleta à procura da cor que mais se indicava à representação do seu medo. Aqui mais uma vez não houve qualquer problema, pois as crianças sabiam esperar pela cor, caso esta estivesse ocupada e não faziam “birra”. A minha presença mais uma vez não interferiu nas representações das crianças, para que estas não se sentissem retraídas. O meu objetivo foi que se sentissem à vontade ao fazerem as linhas, ao misturarem cores, ao fazerem as suas representações acerca dos seus medos.

Era notório que havia uma grande preocupação em não deixar cair a tinta para o chão. Nas suas folhas a tinta não escorria, tinham a preocupação de não levar demasiada tinta nos pincéis. A tinta tinha uma boa consistência, pois eu preparara antes da sessão. As crianças iniciaram a pintura, notava-se um certo receio quando num dado momento duas crianças tinham a tinta a escorrer pela folha. Foi aí que se aperceberam que os pincéis não poderiam conter tanta tinta. Posto isto, com estas atividades, as crianças compreenderam que tinham de se concentrar. Todas, pegavam de forma correta nos pincéis, realizavam movimentos livres com o braço. Nesta atividade, talvez o reduzido número de crianças (sete), influenciou o silêncio sentido na sala. Houve contudo a precepção de que as crianças estavam mais concentradas na sua pintura, iam trocando ideias, mas não com tanta frequência, tal como nas duas sessões anteriores, de pintura.

A certa altura, como não tinham pincel disponível para a cor que queriam, lavavam os pinceis de outras cores, nos recipientes com água, para os poderem utilizar na cor que queriam. No caso de duas crianças, como lavaram o pincel, este estava com muita água o que levou a que a tinta escorresse um pouco e alertaram-me para este facto. No que diz respeito às pinturas, neste caso houve duas crianças que não preencheram todo o espaço da folha, tal como tinha acontecido anteriormente. Os restantes preencheram o máximo de espaço que conseguiram.

Conforme iam acabando avisavam-me, até que a certa altura uma criança questionou “Não vamos assinar?”, isto tinha acontecido nas pinturas anteriores o que

levou a que não se esquecessem de o fazer. Quando todos terminaram, sentaram-se de frente para as pinturas e começaram a observá-las, conversando sobre as mesmas. Seguidamente pedi-lhes que tentassem identificar o medo de cada colega. Daqui desenrolou-se um momento de interpretação dos desenhos dos colegas e estes iam confirmando e acrescentando algum detalhe que faltasse "Falta ainda uma coisinha" (criança D).

Terminada a nossa sessão de pintura, as pinturas foram expostas (Fig. 54).



Figura 54. "As nossas pinturas sobre o medo"

Como o objetivo desta pintura era conhecer um pouco a criança em relação aos seus medos, fui apontando a descrição feita por cada criança, para que fosse possível percebê-las melhor (Fig. 55 à Fig. 61), por outro lado, também as crianças perceberam que se podem contar histórias com formas e cores.



Figura 55. "Tenho medo do escuro"



Figura 56. "Tenho medo do escuro, fiz o sol para ficar dia"



Figura 57. "Tenho medo de cães grandes"



Figura 58. "Tenho medo do escuro, da trovoadas e da chuva forte"



Figura 59. "Tenho medo de centopeias e de árvores a abanar"



Figura 60. "Tenho medo do escuro"



Figura 61. "Tenho medo do escuro e das árvores a abanar"

Tabela 9 - Sessão nº 5 "As árvores de fruto e a natureza"

Atividades	Objetivo específico	Conteúdos	Recursos materiais
<ul style="list-style-type: none">✓ Dialogar com as crianças explicando-lhes que terão de preencher as folhas que dispõe, da forma que quiserem (10 min);✓ Expressar-se de forma livre, nas folhas de desenho, com lápis de cera (20 min);✓ Discussão coletiva sobre as suas representações, bem o que sentiram durante a sua realização (15 min).	Dar a oportunidade às crianças de se expressarem de forma livre em relação à natureza.	Elementos da Gramática Visual: ponto; linha; cor; Expressão de conhecimento e emoções através do desenho.	<ul style="list-style-type: none">✓ Folha de desenho A3✓ Lápis de cor

Descrição da atividade

Esta atividade decorreu na sala de aula, tal como uma atividade de outra área do conhecimento. Como foi depois do almoço, as crianças regressaram da sala de acolhimento e repararam que em cima das mesas haviam folha de desenho e lápis de cor. Rapidamente se aperceberam do tipo de atividade que teriam de fazer, "Um desenho"

dizia uma das crianças. Desta vez ninguém se questionou em relação ao tema do desenho.

Havia uma certa inquietação, as crianças estavam irrequietas, mas rapidamente se acalmaram e concentraram para dar início às suas exteriorizações gráficas. Pegaram nos lápis de cor e começaram a encher as suas folhas de cor e símbolos. O diálogo entre eles era frequente, conversavam sobre as suas representações, do que estavam a desenhar. Era possível observar algumas crianças a rodar a folha, para encontrar a melhor posição para continuar a realizar o desenho. Uma das crianças mostrava-se um pouco pensativa antes de iniciar o seu desenho, talvez estivesse a pensar no que iria fazer. Um aspeto interessante desta atividade, foi a forma como as crianças dispuseram os lápis de cor, em cima da mesa e em fila, “É para dar mais jeito e ver melhor as cores”, diziam elas.

No decorrer da atividade, as crianças DS e DA, conversavam acerca do seu desenho. A criança DA estava a desenhar uma árvore e a título de curiosidade questionou a criança DS se só gostava de maçãs e esta respondeu que sim. A criança DA desenhou então as maçãs na árvore, uma vez que este era o fruto que a amiga gostava. Rapidamente o tema do grupo passou a ser as árvores de fruto, a criança DA até referiu que “Tenho uma árvore de pêsegos e agora tenho de tangerinas”, fazendo estas árvores parte do seu desenho.

A expressão do conhecimento de coisas do seu dia-a-dia foi constante, a exemplo disso foi o comentário feito por uma das crianças “Ups, tenho de fazer a campainha se não ninguém pode tocar”, aqui mostra conhecimento acerca da campainha e das suas funções.

A certa altura, uma das crianças reparou que a colega tinha desenhado uma pomba e pediu-lhe se a ensinava, esta respondeu que sim, que aquelas eram “As pombas que a minha avó tinha”. Este facto é interessante, pois mais do que saber desenhar, o desenho contribuiu para esta entreaajuda das crianças, desta partilha de conhecimento tão importante para o seu comportamento com os outros. Este é um aspeto que estamos sempre a ressaltar, o de ser amigo, de saber partilhar, e esta atividade contribuiu para observar que as crianças começam a perceber mais esses valores.

As crianças iam informando-me de quando terminavam. Quase todos terminaram ao mesmo tempo. Assim, tal como aconteceu em atividades anteriores, mostraram os seus desenhos e conversaram acerca deles. Como referi anteriormente, esta é uma tarefa ainda um pouco complicada para as crianças. É notório que gostam de expor os seus trabalhos para os colegas ver, mas falar sobre este é que se torna uma tarefa mais complicada. Contudo, pude observar que, de sessão para sessão, estas foram se sentindo mais à vontade, tendo os seus comentários se tornado, em alguns casos, mais do que uma mera descrição dos seus símbolos, tal como está registado a seguir (Fig. 62 à Fig. 68).



Figura 62. "Deitam mãos à obra"



Figura 63. "Desenhei o monte, a casa, as árvores e sol a descer"



Figura 64. "Desenhei a Kitty e a pomba, porque a DA me ensinou"



Figura 65. "Desenhei a Kitty, a minha casa, as flores, as árvores e as nuvens"



Figura 66. "Desenhei-me a mim e a árvore"



Figura 67. "Desenhei a minha casa e a árvore"



Figura 68. "Desenhei a casa, a árvore e a flor"

Síntese reflexiva dos dados

Atividade de pintura

Os reflexos dos sentimentos da criança são traduzidos nas pinturas através das suas formas e cores, sendo este um acto criativo que amplia o relacionamento da criança com o mundo que a rodeia. Nestas actividades, foi dada a possibilidade da libertação das emoções, a socialização, e acima de tudo a concentração e a atenção das crianças, de

forma a conhecer as suas emoções, as suas interpretações e representações da realidade através do desenho e da pintura.

Nestas idades, as crianças têm muito presente a ideia de que quando são incentivadas a realizar uma tarefa, elas têm obrigatoriamente de o saber fazer, ficando frustradas por não o conseguirem. Assim, foi conseguido que elas ultrapapassem os obstáculos das construções figurativas, apresentando as coisas como as viam e como conseguiam fazer, tal como era desejado. Esta prática, teve por base a ideia defendida por Lowenfeld (1977), que menciona a “criança depois de condicionada à coloração de figuras, terá dificuldade em desfrutar da independência de criar (...) perdem a sua criatividade e autonomia de expressão” (cit. in Sousa, 2003b, p. 181).

A opção por este tipo de actividade, teve como objectivo não influenciar as crianças envolvidas permitindo que estas se expressassem de forma livre, libertando-as dos modelos estereotipados. Segundo Eurico Gonçalves (1991)

A criança representa, muitas vezes, árvores, casas, a figura humana, animais, sol, as estrelas, as nuvens, as flores, automóveis, aviões ou barcos, para se exprimir. (...) A expressão é motivada pelo que mais a impressiona. (...) É essa a sua forma de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele (p. 10).

Posto isto, pude constatar, que mesmo tendo a pintura um tema (felicidade, tristeza e medo), em todas elas apareciam representações de diversos símbolos como: casas, árvores, flores, céu. Nestas actividades, tal como foi referido, pude observar que muitas crianças repetem o que os colegas fazem. Neste caso, foi possível observar, nas pinturas, que existem algumas semelhanças entre os elementos do grupo. No que diz respeito à explicação do sentimento, estas eram diferentes, havendo apenas um caso em que a criança mencionava o motivo do colega.

A esse propósito, Gonçalves (1991), chama a nossa atenção para que não sejam realizadas conclusões erradas, ou seja, que isto não significa que a criança tenha *falta de* “ideias ou de imaginação, mas algo que na criança está preso ao conteúdo psicológico” desses mesmos símbolos, acabando por repeti-los, mas a “expressão muda e evolui” (p.10). O que importa é a expressão dos sentimentos envolvidos nestas práticas, as suas ideias, do que a criança conhece das coisas que representa, do tema dado. Ainda nesta linha de pensamento, Rodrigues (2002) defende que “Mesmo quando se parte de um

tema previamente definido, o seu conteúdo pode ser alterado pela forma resultante da prática de quem executa (...) A isso se chama criatividade” (p.15).

Assim, tornou-se uma experiência única, observar as crianças a desenhar e a pintar. O momento de socialização envolvido, a sua troca de ideias, era notório no seu rosto, assim como a alegria e a motivação com que o estavam a fazer.

O objetivo, mais difícil de alcançar foi proporcionar um momento de diálogo entre as crianças acerca do que tinham realizado. Apesar da dificuldade sentida, só houve uma criança que não se mostrou muito à vontade para o fazer. Neste caso, tive de lhe proporcionar um apoio individual, para que se sentisse mais motivada a falar, e assim aconteceu, tendo esta situação evoluído de sessão para sessão, e mostrando-se mais interessada.

Por outro lado, foi sempre meu objetivo chamar, progressivamente a atenção para o facto de todos sermos diferentes e cada um de nós tem a sua maneira própria de pintar, fazendo-lhes perceber que não devemos desrespeitar o que os outros fazem, só porque é diferente do nosso. Utilizar estas estratégias, deve-se ao facto de atividade criativa implicar, segundo Gonçalves (1991) “o prazer de fazer, a curiosidade (...) e uma predisposição natural para a experimentar o que ainda não se sabe”(p.25). Isso foi notório, pois, em todas as atividades de pintura, instalou-se um clima de curiosidade em relação ao que iriam fazer, “Vamos pintar?”, questionavam eles, “Nós gostamos!”, afirmavam. Por estes comentários dava para perceber que as crianças tinham gosto em concretizar as pinturas, experimentando cores, linhas e formas em todas elas.

Como foi dito anteriormente, nestas idades, a criança revela-se egocêntrica, levando a que por vezes, se sinta pouco à vontade para se relacionar com os seus pares e principalmente a partilhar com estes, havendo a necessidade do adulto em interferir, de forma a alterar esta situação. Estas atividades foram um exemplo disso, pois as crianças tiveram de partilhar o mesmo espaço e o mesmo material para a concretização das suas pinturas.

Nos primeiros anos de vida de uma criança, mesmo tendo a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos...acredita que o mundo gira em torno dela e de suas necessidades...conforme vai interagindo com o ambiente em que vive e com outras pessoas, adultos ou crianças, ela vai percebendo que nesse mesmo espaço existe o outro...pode disputar os mesmos brinquedos, o mesmo espaço...(Abralhão et al, 1998, p. 41).

Num segundo momento de pintura, quando foi proporcionado às crianças um ambiente semelhante a um *ateliê*, foi objectivo destas experiências observa-las no ato de pintar, mas de forma mais adequada, num ambiente mais organizado. Nesta sessão, foi notório o ar de curiosidade das crianças, pois perceberam que iam realizar uma pintura, uma vez que observavam os pincéis e as tintas. O que era diferente era a forma como iriam pintar de pé. As mesas na vertical, semelhante a uma parede, com as folhas de desenho fixas, a *mesa paleta* com recipientes com tintas guache, outros com água e os pincéis, despertou nelas uma certa curiosidade em relação ao que se iria passar, apercebendo-se logo a seguir de que iriam realizar uma pintura, desta vez com o tema “Medo”.

Atividade de desenho livre

Anteriormente à concretização das atividades ficou acordado com as crianças que mal acabassem poderiam abandonar a mesma, regressando depois, no momento de diálogo com todo o grupo. Isto não aconteceu com frequência, pois quando uma acabava as outras também acabavam. O que aconteceu, foi que, quem acabava a atividade, permanecia no lugar a observar os colegas, acabando por fazer alguns retoques no seu desenho. Na pintura isso não se verificou, pois quando terminavam as crianças iam de imediato lavar as mãos enquanto esperavam pelas outras.

De facto, estas foram atividades do agrado de todas as crianças, visto que se mostravam empenhadas, não pretendendo parar de desenhar, “Vá lá Fernanda empresta-me o vermelho. Só me falta desenhar uma coisinha”, rapidamente todos queriam uma e outra cor para poderem continuar o seu desenho.

As sessões dedicadas ao desenho e à pintura provaram ter sido muito relevantes, a sequência de atividades dedicadas a essas tecnologias, pois evidenciou claramente a motivação que elas provocaram nas crianças e como mais facilmente conseguiram expressar emoções através da arte. Lancaster (1991:59) reforça a ideia, quando refere que “o desenho é um elemento chave na educação artística. Também Cox (in Hargreaves, 1991) afirma a esse propósito

Parece que tratamos de manter o desenho num nível de autoexpressão, sem procurar aproximá-lo à “arte”, em termos de comunicação. (...) a privação da aprendizagem conduz a que jovens e adultos permaneçam em formas pictóricas estilizadas. (...) Longe de enfraquecer a imaginação, a educação pode ajudar a libertá-lo⁴. (in Hargreaves, 1991, p. 77).

Na primeira atividade, “o painel coletivo”, uma criança, ao olhar a grande folha de papel cenário e os lápis de cera, colocou a questão “O que é para fazer?”, imediatamente outra respondeu “Dah, é para desenhar”. Aqui pude constatar que esta criança estava habituada, no jardim-de-infância, a desenhar sobre um tema, sentia-se retraída para o fazer.

Para a análise individual, tive em atenção os seguintes itens:

1. Ordem pela qual iniciam os seus registos;
2. Recurso a pormenores;
3. Espontaneidade do trabalho, levando até ao fim o trabalho ou fazendo muitas alterações.

Em relação ao ponto 1, pude constatar que todas as crianças tendem a começar por desenhar da parte inferior da folha para a superior, representando todos os símbolos do solo e terminando com a representação do “Céu”, como era mencionado por eles. No ponto 2, nem todas as crianças recorriam aos pormenores, tal como a criança DA, que na descrição do seu desenho, na última sessão, o fez da seguinte forma: “Desenhei uma abelha porque, as vejo em casa e tenho medo. Desenhei uma pomba, porque a minha avó tinha uma. Desenhei um pássaro, uma borboleta, uma minhoca, uma cobra, uma Kitty porque a Daniela S. me ensinou a desenhar e agora fica bonito e um menino que é o meu mano.”

Em relação ao ponto 3, todas as crianças realizavam o trabalho de forma espontânea, não hesitavam, levando sempre até ao fim o trabalho. Só é de realçar a situação descrita na sessão nº 5, em que a criança SM, não iniciou imediatamente o seu desenho, chegou mesmo a riscar a folha toda, e disse: “Não estou a gostar de fazer este desenho. Dás-me outra folha?” Note-se que, na segunda oportunidade, levou o trabalho

⁴ Tradução livre

até ao fim. Analisar os desenhos desta forma, deve-se ao facto de ter constatado, através da bibliografia consultada, que a interpretação dos desenhos das crianças tem de ser realizado com muita atenção, pois o que acontece, grande parte das vezes, é que, observamos os seus desenhos e não os percebemos. Mesmo que consigamos interpretar os símbolos, não é tão evidente identificar as emoções presentes.

Por isso, optei por pedir às crianças que falassem sobre os seus desenhos, de forma a evitar constrangimentos à criança por não os conseguir interpretar de forma clara. Por outro lado, ninguém melhor que a própria criança para falar sobre ele, pois tal como Gonçalves (1991), afirma: “Quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz e o que quer fazer” (p.12). Estas atividades de expressão livre, deram o seu contributo no desenvolvimento da autoconfiança das crianças, uma vez que, ao explicarem o que fizeram foi-lhes colocado um elevado grau de responsabilização, visto serem elas autoras dos seus próprios actos.

A grande maioria das crianças entenderam as propostas que lhe foram feitas e envolveram-se de forma significativa nas tarefas que desenvolveram; a maioria mostrou facilidade na execução das tarefas, apesar de um ou outro elemento ter demonstrado alguma dificuldade inicial e alguma distração ou ansiedade. Para além disso as crianças partilharam de forma saudável os seus materiais e evidenciaram concentração necessária na análise das obras de arte e no desenho e pintura das formas seleccionadas. Uns definiram planos de terra, outros encheram as suas folhas com conjuntos de linhas curvas sobrepostas que representavam coisas diversas.

A observação das crianças permitiu-me constatar que a grande maioria gosta e tem prazer em desenhar e pintar, raramente saindo do lugar e quando o faziam era para aparar o lápis. Estas cinco sessões proporcionaram o conhecimento do comportamento das crianças quando desenhavam e pintavam, fazendo-o de forma lúdica, sem grandes produções. Pude constatar, que uma simples casa e uma árvore envolviam uma história “A menina tinha fome e foi buscar uma maçã à árvore e na horta havia um coelho debaixo da terra a comer as cenouras”.

Assim, a interpretação dos desenhos, deu lugar ao diálogo entre as crianças, tendo cada uma a oportunidade de se pronunciar sobre os seus trabalhos, bem como de

o partilhar com os restantes colegas. Ou seja, mostraram e falaram abertamente dos seus desenhos, sem que houvesse comparações. Nesta atividade, importa ressaltar, que apesar da atividade ser coletiva, cada criança expressou-se individualmente, como refere Sousa (2003a) “Uma criação pode ser o conjunto das criações e expressões individuais dos membros de um dado grupo, mas não é possível falar-se em expressão colectiva” (p.185).

Nestas, as crianças, tiveram a liberdade de escolher o tema, tema este que está dentro de si, ou seja, é resultante das suas *preocupações e aspirações*, que foram expressas de forma lúdica, do agrado da sua própria imaginação.

Foi interessante verificar que as crianças fazem representações da natureza, de objetos do dia-a-dia e da figura humana. Estas representações foram mencionadas na resposta à questão “O que gostas mais de desenhar?”. Quando lhes era pedido para falarem sobre o que desenharam, todos decriavam o que representavam: “É o meu irmão no jardim da minha avó”; “Fiz a abelha porque tenho medo”, referindo o sentimento de medo (tema da última pintura); “desenhei uma pomba que a minha avó tinha”; “A kitty que a Daniela me ensinou a desenhar”. Aqui está a evidência de que as crianças expressam, nos seus desenhos, símbolos do que têm conhecimento e das suas vivências, das suas realidades.

A maior dificuldade sentida foi a de conseguir que uma das crianças com quatro anos dialogasse em relação às suas representações. Por outro lado, as crianças, em certas alturas, foram demonstrando alguma inquietação, o que levou à perturbação do desenvolvimento das atividades, principalmente na qualidade das filmagens. É certo que esta inquietação faz parte da natureza do “ser criança”, mas é de evidenciar que este grupo específico, revelou que tem um grande défice no que diz respeito ao cumprimento de regras de comportamento.

Anteriormente a estas atividades, pude verificar que este grupo de crianças estava muito dependente do *grafite* ou “lápiz de pau”, como lhe chamavam, e da borracha. Não faziam nenhum desenho sem estes dois materiais, levando a que os seus desenhos ficassem sem cor. Isto devia-se em grande parte à obsessão em representar os objetos tal como eles são e não como sabiam.

À parte dos problemas evidenciados anteriormente, foi possível observar que não houve qualquer problema entre o grupo partilhar o material, o espaço, conseguindo fazer representações em relação ao tema “emoções” e exprimir-se de forma livre quando assim lhes foi pedido. Estes eram os principais aspetos a serem observados e estudados, de forma a comprovar que o desenho é importante para a formação social e pessoal das crianças, na medida em que conseguiram desenvolver valores de partilha, de respeito pelos outros.

Com estas atividades, foi minha intenção chamar a atenção para a importância do desenho livre e do “prazer” que as crianças sentem ao fazê-lo. Isto verificou-se, uma vez que as crianças começaram a pedir se podiam fazer um desenho livre. Por outro lado, começaram a fazê-lo com mais frequência nos intervalos, podendo concluir-se assim, que esta é uma atividade importante para as crianças.

Por outro lado e principalmente, estas atividades foram realizadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da imaginação das crianças e da sua sensibilidade, de forma a conhecer melhor os outros, aceitando e respeitando as diferenças dos seus pares, na forma como se exprimem, as suas ideias e os seus sonhos. Fazendo-as perceber, que são as nossas diferenças que nos tornam únicos e especiais e que desta forma podem sentir-se à vontade para dialogar uns com os outros.

No que diz respeito a esta relação entre as crianças e os seus pares, o Manual de Investigação em Educação de Infância (2010), refere que, “É na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares ...as crianças adquirem capacidade de coordenar as acções sociais com os seus parceiros...”, sendo as actividades lúdicas uma ótima oportunidade para que tal aconteça (p. 121). Posto isto, estas atividades, de expressão plástica, tiveram esta ideia sempre em conta.

Nos dias seguintes às atividades realizadas, as crianças passaram a pedir “Posso fazer um desenho livre?”; “Quando vamos voltar a pintar?”. Aqui está o manifesto de interesse por estas atividades, que lhes deve ser dada a oportunidade para o fazer de forma regular. Contudo, na nossa sala não era possível manter o papel fixo nas paredes por razões mencionadas anteriormente e por outro lado o tempo foi curto.

Conclusões

Finda esta caminhada, centrada na importância do desenho e da pintura no desenvolvimento da criança, tive sempre presente realçar a importância da expressão plástica no jardim-de-infância. Matthews (2003) afirma que “O que é mais importante é que os educadores aprendam o que são as experiências dentro da suposta disciplina ou campo de estudo, em termos de experiência e de processo que promovam, de facto, desenvolvimento” (p. 35).

Por um lado, os (as) educadores (as) negam firmemente que o objetivo do ensino do desenho e da pintura não é levar as crianças a produzir imagens iguais à realidade, mas por outro lado, por uma questão de desculpa, de não interferir no trabalho criativo do aluno, deixam as crianças “abandonadas”, sem qualquer estímulo ou apoio, o que é muito prejudicial para elas.

Existem diversas orientações curriculares que justifiquem a função das expressões nos jardins e escolas de diversos níveis de ensino. Entender a sua função, apenas como algo de lúdico, é não entender o papel que a arte pode desempenhar no crescimento do ser humano, sendo fundamental entender que, se uma criança puder ter um desempenho precoce numa determinada área e estar abaixo da média noutra é sabido que a inteligência se pode transformar em competências através do treino e da prática (Howard Gardner, 1995, p. 31).

Como foi referido ao longo da secção destinado à revisão da literatura, as expressões plásticas são linguagens que acompanham o ser humano na sua longa caminhada que é a vida, ao longo dos tempos, nas diferentes culturas e sociedades. Tendo sido possível constatar, que a expressão plástica tem um número sem fim de potencialidades educativas, ou seja, quando praticada corretamente, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo as aprendizagens nesta área estar presentes no seu dia-a-dia através da experimentação, exploração, manipulação de materiais e a sua transformação.

Contudo devem ser praticadas em ambientes organizados de aprendizagem, cabendo esse papel ao professor, para que as crianças possam apropriar-se das vantagens do desenho e da pintura, neste caso específico. Assim, nas sessões de pintura e de desenho, realizadas neste estudo, houve um esforço de minha parte, em planificá-las com

as condições necessárias (desde o material, o espaço e o ambiente) para que as crianças pudessem realizar a sua aprendizagem de forma adequada.

Para que tal fosse possível, foi necessário abolir do pensamento das crianças que estas têm de agradar aos adultos sendo necessário proporcionar-lhes momentos de expressão livre e deixá-las representar da sua forma natural. Não é vantajoso que o adulto faça repressões e críticas constantes aos desenhos e pinturas da criança, mas também não a deve dar elogios exagerados, devendo tudo ser feito na medida certa.

Esse foi o meu procedimento ao longo das sessões de forma a extinguir o comentário “Eu não sei fazer” e passar a ouvir frequentemente “Eu fiz/faço à minha maneira”.

Desta forma, as seis semanas de intervenção curricular no âmbito desta investigação-ação permitiram-me presenciar o contributo das expressões artísticas enquanto espaço de expressão e criatividade, aliado ao exercício da comunicação e superação de problemas, a partir das suas vivências, sendo este o objetivo deste estudo. Por outro lado, pude comprovar que as crianças, ao longo da infância, vão criando relações com os adultos e os seus pares, devendo este aspeto merecer especial atenção por parte dos profissionais da educação de Infância, pois é com eles que as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade de se relacionar com os outros, de aprender a ser e a estar em sociedade, aspetos fundamentais para a sobrevivência do ser humano. Assim, cabe aos educadores (as), proporcionar oportunidades em que isto seja possível nos contextos.

Pude constatar, nestas sessões, que a expressão plástica é um ótimo veículo para o desenvolvimento destas relações, pois, as crianças, tiveram a oportunidade de partilhar ideias com os seus pares, comigo (educadora estagiária), e eu tive o privilégio de assistir a isto, e de contribuir para um momento como estes, tão importante para o desenvolvimento da criança a todos os níveis.

É necessário realçar, que era meu objetivo, que as crianças se sentissem inteiramente motivadas e à vontade para manifestar os seus sentimentos na pintura e no desenho, sem medo, pretendendo assim, dar resposta às suas necessidades de expressão e criação.

Deste modo, é possível concluir, que estas sessões, de exploração dos meios gráficos e plásticos, não só contribuíram para o despertar da imaginação e criatividade das crianças, mas também me possibilitou refletir sobre o contributo didático de tal ensino-aprendizagem. Não se trata apenas de incentivar as crianças a fazer, mas descobrir formas de descobrir a realidade e as artes visuais de forma mais enriquecedora. Tanto as crianças como eu descobrimos que ao realizar desenhos com linhas diversas (e. g. onduladas, quebradas, retas, desordenadas e outras) necessitamos saber utilizar os materiais. As crianças perceberam que existem grafites com diversas durezas, uma grande diversidade de meios riscadores (e. g. lápis de cor, de cera, óleo, marcadores e outros), papéis com diferentes gramagens, pincéis com diversas espessuras e exploraram as suas potencialidades. Isso ajudou-me a descobrir que, a maior ou menor expressividade dos seus traços e manchas, vai depender da diversidade de descobertas e usos que façam dos materiais, assim como também das leituras de obras de arte que vão tendo acesso. Assim, a análise dos dados feita no final das sessões, foi também considerada uma estratégia fundamental.

Concluindo, devemos estar atentos, enquanto educadores (as), às manifestações, e mensagens que as crianças nos tentam transmitir através das diferentes linguagens, devendo proporcionar-lhes experiências que contribuam para o seu desenvolvimento mental, cognitivo, criativo e social, mostrando às crianças, a realidade do mundo em que vivem. Tendo como exemplo a expressão plástica, os desenhos realizados pelas crianças conseguiram evidenciar a sua vivacidade, motivação e espontaneidade, na interpretação que fizeram dos temas sugeridos.

As narrativas que fazem acompanhar cada desenho foram realizadas pelas crianças, isto porque, este mesmo vocabulário se transformou em formas que fazem parte do seu desenho. Segundo Cardoso e Heitor (1972) essa série de formas representam *o valor de palavras espontâneas, narrativas ou descritivas* (p. 92).

Através dessas narrativas gráficas e verbais, podemos concluir que todas as crianças gostam de desenhar. Todas costumam desenhar em casa à exceção de uma que, manifestando um rosto triste, respondeu: “ *Não desenho em casa porque a minha mãe não tem folhas*” (D). No caso da criança F, os desenhos servem: “ *Para a professora, só*”. A

criança D quando pediu à professora para fazer um desenho explicou, exibindo um grande sorriso, “*O meu pai*”. A criança T disse: “*Para a minha mãe*”, enquanto a JP mencionou: “*Para mim*”. Por fim a criança F 1 disse: “*Para as estagiárias*”. Quando lhes foi colocada a questão “ O que gostas de desenhar?”, as crianças responderam com grandes certezas e à vontade.

Verifiquei que três crianças costumavam desenhar para os familiares, para a educadora e estagiárias., quatro só para os familiares e duas para os familiares e para si própria, sendo evidentes as relações afetivas das crianças com os familiares e com a própria educadora. Os símbolos mencionados fazem parte do seu quotidiano, tal como se constata através do exemplo da criança SM que respondeu: “*A moto do meu pai*”, enquanto a DS relacionou com um brinquedo favorito: “ *A Kitty, a boneca de que eu gosto*”, ou o exemplo das casas que foi dado pelos meninos e o das árvores, referido por todas as crianças.

Numa educação pela arte, o aluno deve ser visto como uma criança e que esta via de educação, quando praticada em termos educativos, torna-se em algo que descreve a evolução e o desenvolvimento adquirido pelas crianças, bem como os conflitos que resultam de todo este processo. Assim, torna-se necessário, que os profissionais de educação e os pais tomem consciência deste papel importante que as artes desempenham no desenvolvimento das crianças, e que este pode ser um meio de descobrir aptidões que se assim não fosse, ficariam guardadas no íntimo da criança.

Desenhar e pintar, não são simples atividades em que a criança apenas representa ou o que vê, o que conhece, pois através dessas tecnologias ela representa o que sente e o que imagina, o conhecimento que obtém através da experimentação sensorial, não apenas visual, mas também através dos restantes sentidos. Por outro lado, o desenho e a pintura podem ser indicadores do que a criança gostava de ver, ter, provar ou ouvir.

Este estudo revelou-se a transformação de uma ideia num ato concreto, ou seja, a ideia inicial de fazer uma abordagem em torno dos benefícios do desenho e da pintura nas crianças, concretizou-se através das cinco sessões implementadas, que se relacionaram com memória, observação, faculdade criadora, riqueza de vida interior e capacidade de execução. Foi muito gratificante perceber que as crianças gostam de

realizar este tipo de atividades e que estas têm tantos contributos para lhe oferecer. Ainda a ressaltar, foi a maior frequência com que pediam para realizar estas atividades.

Como profissionais da educação, devemos ter sempre presente a ideia de que o mais importante é a criança, devendo as nossas práticas ser sempre concretizadas mediante as características de cada criança ajudando-a a descobrir o mundo, a desenvolver novos saberes, ajudá-la a adaptar-se ao meio em que vive, no fundo, é ajudá-la a caminhar, passo a passo, ajudando-a a descobrir o mundo, contribuindo assim para que a criatividade da criança encontre a sua máxima expressão.

Podendo assim concluir, que as técnicas de Expressão Plástica devem perder o rótulo de estratégias para passar o tempo, tal como foi referido, e devem ser valorizadas como áreas do saber, que vão permitir à criança desenvolver e expressar o conhecimento do seu “eu”, sobre os outros e sobre o mundo em que vive

É de salientar, que muitos estudos/projetos se têm realizado em torno da expressão plástica, não tendo este estudo a intenção de conclusão, penso que é essencial dar continuidade a outras pesquisas sobre as estratégias de aplicação e abordagem às diferentes técnicas de expressão (desenho, pintura, colagem, recorte e modelagem) bem como à formação dos profissionais nestas áreas, uma vez que se continua a verificar uma prática não exemplar nesta área de formação.

O objetivo deste estudo não foi o de estudar a evolução do grafismo, mas sim realçar a importância do desenho e da pintura como veículos de excelência no desenvolvimento Social e Pessoal das crianças. Esta investigação-ação, permitiu verificar que a arte infantil surpreende pela sua evolução a nível das expressões e realizações, em toda a sua grandeza e significado, é atrativa e rica em ensinamentos. As criações das crianças, como o desenho e a pintura aqui explorados, são constituídos por múltiplas cores e formas, que traduzem as suas vivências pessoais os seus afetos ficando assim “a certeza de que há na criança valores essenciais que é preciso descobrir e compreender.” (Cardoso e Heitor, 1972, p. 13).

O presente estudo, de natureza qualitativa deu-me a oportunidade de analisar os comportamentos das crianças, com base nas suas experiências plásticas, sobre as interpretações do mundo através da pintura e do desenho.

O método utilizado foi a Investigação-Ação, tendo sido selecionados para a recolha de dados ferramentas como: *a observação, notas de campo, registos das crianças, registo fotográfico e gravações audiovisual e entrevista semiestruturadas*, que possibilitaram uma reflexão sobre a Expressão Plástica como meio de socialização, de desenvolvimento de saberes, de partilha, de troca de ideias e de cooperação entre o grupo.

A observação das crianças, enquanto desenvolviam as suas atividades artísticas, permitiu compreender e conhecê-las mais profundamente, observando em cada uma delas características individuais que as caracterizam e as tornam singulares mesmo que pertencentes ao mesmo grupo. Isso potenciou a minha motivação para a investigação de situações específicas de articulação da teoria com a prática, o que me permitirá tornar melhor a minha prática no futuro.

A análise objetiva que me permitiu encontrar respostas às questões de investigação, partiu do pressuposto que o que interessa na investigação qualitativa é mais o processo do que propriamente os resultados, ou seja, não me interessa uma análise estatística, mas sim, as ideias dos investigadores que se debruçaram sobre questões idênticas e também as minhas ideias e as das crianças que fizeram parte deste estudo, embora apresentadas de forma indutiva e imersa na minha subjetividade. Concluo pois, que uma das fragilidades deste estudo se deve ao reduzido número de dados fornecidos pelos observadores da intervenção curricular. Esses dados ter-me-iam permitido reduzir possíveis subjetividades.

Sobre a opção pela expressão plástica, concluo ter sido fundamental para a minha formação, pois permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos a partir da leitura de obras de diversos especialistas que me ajudaram a compreender e a melhorar e a atuar de forma mais confiante, segura e adequada nesta área de conhecimento.

Esta investigação-ação permitiu-me também entender a educação artística como um veículo de compreensão de valores culturais e favoreceu-me também a interpretação do mundo de hoje. Desta forma, o projeto “As linhas e as cores definem o que sinto”, foi também ao encontro das ideias de Herbert Read (2007) quando afirma ser a arte um

meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo e acredita que a arte pode ser capaz de formar cidadãos interventivos na sociedade.

No que diz respeito a implicações para futuras investigações, considero ser importante o aprofundamento de questões relacionadas com a importância e contributo das Expressões no desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, seria interessante a realização de uma investigação-ação sobre esta temática, contudo em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a consciencializar os professores acerca da importância da Expressão Plástica no desenvolvimento das crianças.

Assim, esta investigação-ação tem como finalidade sensibilizar os educadores/professores para a sua constante formação no que diz respeito às suas práticas a nível da expressão plástica, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO NA PES I E NA PES II

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE O PERCURSO REALIZADO AO LONGO DA PES I E PES II

Com o fim deste percurso da Prática Pedagógica, vale a pena olhar para trás e recordar cada momento passado até aqui. Recordar todos aqueles que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Levo comigo, um vagão repleto de recordações, de momentos fantástico passados ao lado de seres magníficos, puros, sem os quais este mundo não faria qualquer sentido. Estou pois a falar das crianças com quem tive a oportunidade de conviver e reviver a minha infância.

Aprendi muito, contudo tenho noção de que ainda há muito para aprender. O ser humano por mais estudos que faça, nunca sabe tudo, por outro lado tenho noção que a melhor escola é a vida, assim ainda tenho uma longa caminhada pela frente.

O estágio foi o momento em que coloquei em prática a teoria aprendida e por outro lado questioneimei-me se a componente teórica aprendida realmente pode ser levada à prática. Concluí, que pode, mas obriga a contextualizar tudo o que queiramos implementar.

No que diz respeito há PES I, pude observar que ser professor é desempenhar um papel muito mais exigente do que se possa imaginar. O professor tem que se atualizar constantemente, para poder transmitir conhecimentos aos seus alunos. Ambos desempenham um papel importante, pois sem os alunos a missão dos professores ficaria sem sentido e vice-versa.

Assim, dei muitas vezes por mim a pensar: Afinal o que é ser professor/educador? Será que é realmente isto que eu quero para o meu futuro? Esta é uma ideia que me assusta um pouco, pois ser professor/educador implica ter uma função de grande dignidade, prestígio e de uma enorme responsabilidade na formação moral, intelectual, cultural e cívica duma criança, cujo futuro dependerá, em grande parte, do modo como eu a ensino. Ser professor é muitas vezes esquecer-se um pouco de si próprio em cada dia, e entregar-se totalmente aos seus alunos. Por outro lado, o professor/educador deve ocupar um lugar de respeito e consideração na sociedade.

Ser professor, é ter consciência de que estamos numa constante formação e desenvolvimento do nosso conhecimento, não podendo assim, dar as nossas aprendizagens como concluídas, ou seja, temos de estar conscientes de que “o ser humano evolui ao longo de toda a vida, e assumir que terminar um curso e ingressar numa actividade profissional não é um ponto de chegada mas sim um ponto de partida...” (p. 106).

Depois de ter sido feito a pesquisa e de ter consciência do lugar digno e responsável que o professor/educador ocupa na educação das gerações futuras, o início do estágio tal como qualquer mudança que ocorre na nossa vida, foi encarado com algum receio, como qualquer situação nova implica. Sentia-me um pouco receosa, o medo de falhar era um sentimento constante. Isto deve-se em grande parte, à falta de prática, pois este estágio em nada se assemelha aos anteriores, do período da licenciatura. Após o seu início fui obtendo algumas respostas para as dúvidas que iam surgindo e hoje sei que realmente é esta a função que quero exercer futuramente e sei que posso dar o meu contributo para a diversificação desta bela profissão.

Depois de terem sido feitas as distribuições dos centros de estágio e respetivos colaboradores, houve uma preocupação em saber de imediato quais os conteúdos que iríamos abordar, de modo a iniciar as planificações semanais. Havia o receio em falhar, apesar de ter consciência de que é com os nossos erros que aprendemos, que melhoramos e nos tornamos mais fortes.

Muitas das vezes caímos no erro de centrar a ação no professor, quando na realidade devemos fazer o contrário, devemos centrá-lo no aluno. Tudo o que fazemos/planificamos deve ter em conta as suas características, as suas capacidades e dificuldades. Devemos olhar cada criança individualmente, pois sabemos que elas não evoluem todas da mesma forma, sendo assim necessário dar um bocadinho de nós para cada um deles, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento integral e completo. A este respeito Lopes e Silva (2010) chamam a nossa atenção para o facto de que “Cada aluno progride à medida do seu ritmo” (p. 190). Assim, cabe ao professor conseguir identificar as dificuldades de cada aluno e ajudando-lo a superá-las.

Ao longo do nosso estágio fomos ouvindo que ser professor não é tarefa fácil, pois, é nosso dever agir pelo bem-estar dos alunos, para que estes adquiram as competências essenciais que se esperam que eles alcancem no 1º Ciclo do Ensino Básico. Segundo as Metas de Aprendizagem (2007),

É no 1º Ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso de vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemáticas, artísticas, etc.); é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber (p. 3).

Assim se deve compreender que o professor deve caminhar nesse sentido de educar a geração futura, de forma a ajudá-los para serem bons cidadãos críticos e interventivos.

O professor desempenha assim um papel de formador, psicólogo, amigo e, por vezes, em circunstâncias pontuais a ter de assumir o papel de pai de muitas crianças com lacunas afetivas e sem ambiente familiar e que necessitam de muito apoio. Esta é a dura realidade com que nos defrontamos no nosso dia-a-dia, e é fundamental que o aluno veja no professor alguém em quem pode confiar. A este respeito Lopes e Silva (2010) defendem que “o desenvolvimento profissional do professor é também compreendido como uma forma integral de desenvolvimento humano que viabiliza a adaptação do professor aos diferentes papéis que tem de assumir” (p. 106).

Foi esta a posição que assumi nas minhas regências. Embora, no início, não tenha sido tarefa fácil, uma vez que iniciamos a nossa prática a meio do ano letivo tendo sido difícil conquistar a confiança das crianças. Penso que mesmo no final, havia crianças que se retraíam. Isto faz parte do seu mundo, da construção do seu “Eu”, cabendo ao professor gerar um ambiente favorável para que a criança se relacione com os outros, com abertura e confiança.

Ao longo deste período, destinado à PES I, foi sempre meu interesse proporcionar às crianças alunos aprendizagens lúdicas que despertassem o seu interesse, porque, apesar de ter desempenhado o papel de professora, não esqueço também que sou aluna

e tenho a noção de que, se não estamos motivados para as aulas as aprendizagens não se concretizam.

Nesta questão, posso fazer referência a uma situação que surgiu na PES I, quando ao fim de um dia de regência me deparei com um sentimento de fraqueza. Sentia-me insatisfeita, pois não tinha conseguido conduzir a minha aula tal como tinha planificado, devido ao desinteresse das crianças. Pensei no que teria falhado, pois houve sempre de minha parte a preocupação em planificar aulas atrativas, que despertassem o seu interesse.

A reflexão com a cooperante fez-me perceber que nem sempre as crianças reagem como nós gostaríamos e que naquele dia, especificamente, elas estavam muito inquietas por razões alheias à minha planificação. Esta situação deu-me a oportunidade de crescer e de perceber que, em momentos semelhantes a estes é melhor encontrar atividades alternativas, e se não dermos tudo o que estava planificado nesse dia, damos no dia seguinte, pois a planificação ser entendida como um fio condutor da nossa aula. O que acontece é que muitas das vezes até podemos conseguir dar tudo o que planificamos, mas no final damo-nos conta de que não foi muito produtivo para as crianças.

Assim, houve constantemente o cuidado de ter sempre por base os objetivos que estão evidenciados nas Metas de Aprendizagem (2007, p. 3), pois “O Ensino Básico constitui um segmento do sistema educativos responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade (...)”, no que refere ao planeamento das regências. Por outro lado, tive sempre o cuidado de acompanhar a parte curricular com a parte lúdica.

Exemplo deste acompanhamento, entre a parte curricular e a lúdica, foram as atividades que se seguem: “O palhaço dos dominós”, em Matemática, para ajudar a turma nas representações dos números, o jogo da mímica, o jogo da glória que serviu como meio de revisões de todas as áreas. Aqui todas as crianças tiveram a oportunidade de participar. Isto é importante, porque ao comunicarem uns com os outros, os alunos vão trocar raciocínios e estratégias que puderam adaptar às suas características, por outro lado tiveram a oportunidade de desenvolver a sua aprendizagem de forma

cooperativa, o que permitiu “que os alunos trabalhem em conjunto (...) ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizaram para aprender” (Lopes e Silva, 2010, p. 143).

Toda a caminhada foi realizada neste sentido, abordar os conhecimentos de cada unidade curricular, contudo sempre que assim se mostrou possível, a interdisciplinaridade foi sempre algo que tentei promover nas aulas.

Todas as áreas têm o seu valor, apesar de ser dada mais carga horária à Matemática, à Língua Portuguesa e ao Estudo do Meio, tentei sempre abordar as todas áreas, a Expressão Plástica, Musical e Físico-Motora, aproveitando a carga horária disponível para cada uma, pois todas elas contribuem para o equilíbrio do desenvolvimento de cada aluno.

Não poderia deixar de referenciar o apoio que tivemos por parte dos professores coordenadores, contudo, penso que é de lamentar a falta de um docente representante, para nos dar apoio na área da expressão plástica, pois esta é tão importante como todas as outras áreas lecionadas. De resto, só tenho de manifestar o meu obrigado a todo o apoio que nos foi dedicado.

Em suma, o Ensino Básico é primeiro ciclo em que se desenvolvem muitas funções e competências, cognitivas e sociais, onde a criança, ganha uma autonomia no seu relacionamento com o meio, onde a observação da realidade, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, se transformam em principais veículos da sua educação. Grande parte desse conhecimento, é adquirido através das áreas curriculares onde os jogos e brincadeiras são influentes, onde as noções de regras são criadas, onde a socialização ocorre, onde o simbólico, o físico e o mental são exercitados.

As crianças relacionam-se com os adultos, hoje em dia de uma forma diferente. Hoje há mais à vontade para socializar com estes, assim o professor deve desempenhar não só um papel de educador, mas também de amigo, alguém em que a criança encontre o seu porto seguro, que o veja como alguém em quem pode confiar e desabafar. Foi notório, durante a regência, que, na turma do 1º B em específico, houve uma grande cumplicidade entre os alunos e a professora, estes são muito dependentes dela.

Posto isto, tentei relacionar-me com as crianças, trabalhando com elas para resolver um problema, ou até mesmo mantendo uma conversa acerca das suas experiências, estando sempre atenta às intenções destas ajudando-as levando a cabo a atividade que pretendia desenvolver. Assim, cooperei com as crianças, como se de companheiros se tratassem.

Esta relação é o que levo de mais gratificante do estágio, para além dos contributos que me foram dados para a minha formação. É muito irónico pensar que por vezes podemos conviver com algumas pessoas durante anos e não sentirmos por elas qualquer afeto por ela. O mesmo não se pode dizer das crianças, pois estas contagiam-nos com a sua alegria e curiosidade, havendo logo de imediato uma empatia muito grande tornando muito difícil a despedida apesar de a nossa permanência ser relativamente curta. Assim, foram realizados de forma empenhada, todos os esforços para que os objetivos do 1º Ciclo fossem alcançados, através da nossa prática. Isto contribui para um crescimento a nível profissional, mas principalmente a nível pessoal.

Terminada esta fase, seguiu-se a PES II, que se desenrolou no contexto que realmente é a minha verdadeira paixão, o Pré-escolar. Bom, este foi bem diferente do 1º Ciclo, uma vez que não existiam conteúdos específicos a serem lecionados. Por outro lado, estava um pouco habituada à exigência do 1º Ciclo, havendo uma certa dificuldade em planificar para crianças mais novas, uma vez que o seu tempo de concentração numa tarefa é muito menor, este é um público que requer mais exigência.

A maior dificuldade sentida foi ter de planificar para os diferentes níveis etários, uma vez que este se tratava de um grupo heterogéneo, havendo crianças dos 2 aos 6 anos e sendo necessário adaptar as atividades a cada faixa etária.

Com todas as crianças, quer do 1º Ciclo quer do pré-escolar, aprendi a ver o mundo de uma outra forma, aprendi que estas são seres puros, cada sorriso, cada agradecimento feito por elas, foram uma grande lição de vida, da qual posso concluir que, apesar de serem um público exigente, são capazes de se maravilhar com as coisas mais simples que temos para lhes oferecer. Assim, espero vir a ter o privilégio de trabalhar com elas e dar o meu contributo para tornar as suas vidas ricas em experiências de aprendizagem com qualidade, tornando-as em cidadãos exemplares.

Trabalhar com crianças destas idades torna cada dia num mistério, numa surpresa. Temos muito para lhes oferecer e muito para aprender com elas. Por vezes caímos na tendência de duvidar das suas capacidades, mas o que é certo, é que têm muito mais para nos ensinar, do que aquilo que estamos à espera. Conseguem-nos surpreender e encantar a cada dia que passa.

Há semelhança do trabalho realizado no 1º Ciclo, pois a prática pedagógica realizada teve sempre como finalidade tornar as atividades significativas para as crianças. Como referem as OCEPE (1997) é importante que as crianças aprendam, contudo devemos ter sempre presente que o ensino-aprendizagem não tem de se organizar em função de “uma preparação para a escolaridade obrigatória”, mas sim que se faça “no sentido da educação ao longo da vida” (p. 17).

Considero que aprendi que é importante proporcionar, às crianças destas idades, atividades em que estejam implícitas situações do dia-a-dia, tendo sempre o lúdico presente nas mesmas, uma vez que se assim for, as crianças sentem-se mais motivadas, acabando por se envolver mais nas atividades. Esta filosofia é defendida pelas OCEPE (1997), em que é possível de verificar que uma pedagogia estruturada não deve “menosprezar o carácter lúdico (...) pois o prazer de aprender e dominar determinadas competências exige o esforço, concentração e investimento pessoal” (p. 18).

O fundamental é criar condições para o sucesso das aprendizagens, em que estas promovam o desenvolvimento da “autoestima e autoconfiança” das crianças, levando a que cada uma reconheça as suas “possibilidades e progressos”, para que seja possível. Desta forma, estaremos a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (OCEPE, 1997, p. 18).

Assim, as aprendizagens que proporcionei às crianças durante este estágio, permitiu-me ser sempre um sujeito participativo, partindo sempre do que elas sabiam. No que diz respeito ao material, dei sempre a oportunidade das crianças o explorarem de forma livre, para que conseguissem chegar ao que era pretendido. Por outro lado, tentei sempre que fossem elas a responder às questões colocadas, levando-as a pensar no assunto, percebendo assim se estavam a compreender os conteúdos abordados. Tentei sempre que partilhassem uns com os outros as suas ideias, o material, respeitando

sempre as suas diferenças (das crianças), pois isto constitui a *base de* novas aprendizagens, ou seja, contribui para o desenvolvimento das aprendizagens da própria crianças e dos outros, quer dos seus pares, quer dos adultos presentes no seu contexto educativo. De minha parte, houve sempre a tentativa de lhes proporcionar experiências diversificadas, onde todas as crianças tinham a oportunidade de participar, de cooperar com os outros, aceitando as diferenças de cada um, transmitindo a ideia de que somos especiais pelas nossas diferenças, facilitando assim, as interações com os seus pares e os adultos presentes.

Todas as áreas foram abordadas de igual forma, não tendo sido posta nenhuma de lado, à semelhança do que tinha acontecido no primeiro Ciclo. Isto prende-se com o que é defendido pelas OCEPE (1997), que a “Organização do Ambiente Educativo (...) deverá promover vivências e experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos, propondo a Área da Formação Social e Pessoal (...) integradora do processo educativo” (p. 49).

Nestas, é referenciada a importância da participação das crianças no contexto educativo, contudo, neste contexto isso não foi sempre possível. Não foi sempre evidente a preocupação dos pais em visitarem os trabalhos expostos nos placards e no caso da atividade física, mesmo com mensagens enviadas, as crianças nem sempre traziam o fato-de-treino.

A cada dia que passava, sentia-me que a relação de afetividade, entre mim e as crianças ia-se desenvolvendo, daí ter sido tão dolorosa a despedida. No que diz ao acolhimento da instituição não tenho nada a apontar, fomos muito bem recebidas, foi-nos disponibilizado de imediato o material e principalmente a ajuda de quem tem mais experiência, principalmente das professoras do 1º Ciclo. Sinto-me no entanto, que o papel da educadora cooperante poderia ter sido mais ativo, lamentando que a mesma não tivesse partilhado um pouco da sua vasta experiência, o que teria favorecido o nosso crescimento.

Assim, o término desta viagem, revelou-se repleto de situações complicadas para as quais tentei sempre encontrar uma solução, tomando as decisões que melhor se adequavam a essas mesmas situações. Isto, tendo sempre o intuito de estimular a

participação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens. Assim, através destas situações foi possível analisar as metodologias adotadas tendo sempre em mente os destinatários, uma vez que a nossa função é “viver” para elas e para o seu melhor.

BIBLIOGRAFIA

ABRANHÃO, G., AGASSI, E., ALVES, D., AMARAL, M., BALDIN, L., BENARDES, L., et al. (1998). *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

ALLISON, B. (1982). Identifying the core in art and design, In *Journal of Art and Design Education*, Vol. 1, (1), pp. 59-66.

ALONSO, L. (2002). *Do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” à Reorganização Curricular*. Acedido em <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta5/acta58.htm> (Consultado em 14 de Dezembro de 2011)

ARNHEIM, R. (2002). *Arte e percepção visual*. ABDR Editora Afiliada.

BOGDAN, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Editora.

CARDOSO, C., HEITOR, M. (1972). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Lisboa: Editora Meridiano, Limitada.

COHEN, L., MANION, L. E MORRISON (2000). *Research methods in education*, 5th ed. London: Routledge

COQUET, E. (2000). *A narrativa gráfica – Uma estratégia de comunicação de crianças e de adultos*. Colecção infans Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Editora.

FELDMAN E. B. (1982). *Varieties of Visual Experience (2nd Edit.)*. New York: Harry, N. Abrams, Inc. Publishers.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas – A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

GENTLE, K. (s/d) In Sebenta de PES II. Viana do Castelo: ESEVC

GONÇALVES, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.

HARGREAVES, D. (2002). *Infancia y educación artística* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata,S.L.

LANCASTER, J. (1991). *Las artes en la Educacion primaria*. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia

LEITE, E., MALPIQUE, M. (1986) *Espaços de criatividade. A criança que fomos/a criança que somos...Através da Expressão Plástica*. Coleção Ser Professor. Edições Afrontamento.

LOWENFELD, V. e BRITTAİN, W. (1970). “Desenvolvimento da capacidade criadora”. São Paulo: Editora Mestre Jou.

LOPES, J., SILVA, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

LUQUET, G. H. (1969). *Arte Infantil*. Companhia Editor do Minho

MATTHEWS, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Representation*. Secound Edition. London: Paul Chapman Publishing.

MOURA, A. (2001). *Uma Perspectiva Global Acerca da Arte, Cultural e Investigação*. In Seminário de Investigação em Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal. Braga UM, Instituto de Estudos da Criança, pp. 21-35.

MOURA, A. (2003). Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação . IN Revista Educação, (28), 1, CAL/UFSM, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, Jan/Jun 2003, pp. 09-31, ISSN0101-9031

MOURA, A. (2005). *Desenvolvimento Profissional de Práticas Reflexivas de professores de Artes: um caminho a percorrer*. In Actas V Congresso Português de Sociologia

OLIVEIRA, A. (2009). O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11049/1/tese.pdf> (consultado a 14-11-2011).

READ, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

ROBINSON, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Editora.

RODRIGUES, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa.

SPODEK, B., CHAVES, A., VASCONCELOS, M. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SOUSA, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol.I, Lisboa: Instituto Piaget .

SOUSA, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol. III, Lisboa: Instituto Piaget .

STERN, A. (1974). *Uma nova compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO(2006). *Conferência Mundial da Educação Artística*. Lisboa: UNESCO. Consultado em <http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cultema.php?t=34> (Consultado em 17/11/2011)

Legislação

Convenção sobre os Direitos da Criança, 21 de Setembro de 1990, http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, (consultado em 8-12-2011)

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf> (consultado em 8-12-2011)

Decreto-Lei n.º 5/97, 10 de Fevereiro, <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, (consultada em 8-12-2011)

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, série A – Lei de Bases do Sistema Educativo <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf> (consultado em 8-12-2011).

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viana do Castelo

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Responsável pela implementação: Fernanda Fernandes nº 3953	Par Pedagógico: Liliana Dias da Silva nº 3940
Grupo: 21 crianças	Data: 24 a 26 de Out.
	Período: 1º Período

Manhã	Horas
Entrada e acolhimento	9.00h – 9.15h
Rotinas	9.15h – 9.45h
Actividades de escolha livre/Actividade orientada	9.45h – 10.20
Lanche	10.20h – 10.30h
Recreio	10.30h – 11h
Actividades de escolha livre/Trabalhos de grupo	11h – 11.45h
Tempo de arrumar	11.45h – 12h
Higiene/Hora do almoço	12h – 13.30h
Tarde	
Actividade orientada/Trabalhos de grupo/Actividades de escolha livre	13.45h – 15h
Lanche	15h – 15.15h
Tempo de arrumar	15.15h – 15.30h

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

Áreas/Domínios	Competências/Objectivos Específicos	Desenvolvimento das actividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1, 1.1, 1.2, 2, 2.1, 2.2, 13,16</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p>	<p>1 Acolher as crianças, proporcionando-lhes um ambiente seguro de interacções positiva</p> <p>1.1 Proporcionar um momento de interacção entre as crianças do grupo</p> <p>1.2 Promover hábitos de cordialidade</p>	<p><u>Segunda-feira</u></p> <p>Manhã</p> <p><u>Recepção às crianças:</u> a educadora estagiária recebe as crianças na entrada do jardim-de-infância. Depois, indica-lhes que vistam as batas e encaminha-as para a sala de acolhimento, onde visualizam desenhos animados, enquanto esperam pelo resto do grupo (até às 9 h 15). Em seguida dirigem-se para a sala.</p> <p>Rotinas:</p> <p><u>Eleição do chefe:</u> elege-se um responsável para cada uma das seguintes tarefas: distribuir as mochilas, supervisor da sala, chamada para o comboio, separar o lixo, contagem das crianças marcando as presenças e as faltas e marcar o</p>	<p>Sala de acolhimento</p> <p>Bonecos representativos do chefe</p>	<p>Reconhece e identifica a sucessão das rotinas</p> <p>Demonstra e executa tarefas de forma autónoma</p> <p>Conhece a letra da canção dos bons dias</p>

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

<p><u>Domínio da linguagem oral e da abordagem da escrita</u></p> <p>7, 7.1, 7.2, 14, 14.1, 9, 9.1, 9.2, 9.3, 10, 10.1, 10.2, 10.3, 11, 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 10.5, 15, 15.1</p>	<p>2 Desenvolver nas crianças o sentido de exploração, auto-organização e autonomia</p> <p>2.1 Proporcionar liberdade de movimento a todos que se encontram na sala</p> <p>2.2 Dar oportunidade a todas as crianças de realizarem as tarefas e sentirem as mesmas responsabilidades</p> <p>3 Cantar de forma afinada a canção dos “Bons dias”</p> <p>4 Desenvolver noções de tempo e de espaço</p> <p>4.1 Familiarizar as crianças com instrumentos socioculturais do</p>	<p>tempo. Este estará sinalizado com um símbolo representativo.</p> <p>Obs: quando o chefe do dia for uma criança de 3 ou 4 anos terá a ajuda de uma criança de 5 ou 6 anos. Porque, as crianças desta faixa etária, no grupo em questão, ainda não têm capacidade de contagem.</p> <p><u>Cantar os bons dias:</u> as crianças cantam a música (anexo 2) e cada uma, individualmente, saúda todas as pessoas da sala;</p> <p><u>Registos no quadro do tempo:</u> observa o tempo, coloca, num quadro do tempo, utilizando a simbologia adequada (anexo 3), correspondente ao tempo e assinala com um cartão numérico o dia em que está, no calendário.</p> <p><u>Marcação de presenças:</u> o chefe do dia, com a ajuda do quadro de presenças, através da visualização da foto de cada criança, fará a chamada, oralmente, indicando com</p>	<p>(anexo 1)</p> <p>Quadro de presenças (anexo 3)</p> <p>Sorrisos verdes e vermelhos</p> <p>Quadro do tempo (anexo 3)</p> <p>Calendário (anexo 4)</p> <p>Mesas de</p>	<p>Conhece os diferentes estados do tempo</p> <p>Reconhece e identifica os dias da semana, o mês e o ano</p> <p>Reconhece os numerais na data</p> <p>Identifica o nome de todas as crianças do grupo</p>
--	---	--	---	--

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

<p><u>Domínio da matemática</u></p> <p>6, 6.1, 15, 15.1, 15.1.1, 15.2, 15.3, 16, 16.1, 16.2</p> <p><u>Domínio da expressão plástica</u></p> <p>8, 8.1, 8.2, 8.3, 12, 12.1, 14</p> <p><u>Domínio da expressão</u></p>	<p>quotidiano.</p> <p>5 Explorar os factores meteorológicos verificando a variância ao longo do ano</p> <p>5.1 Observar o estado do tempo do presente dia</p> <p>5.2 Comparar o estado do tempo com o do dia anterior</p> <p>6 Explorar noções matemáticas</p> <p>6.1 Explorar a contagem, as relações entre números e as operações – adição e a subtração</p>	<p>um sorriso verde a presença e com um sorriso vermelho a falta. Refere e regista no quadro, com cartões numéricos (anexo 4) quantas crianças estão na escola, quantas meninas e quantos meninos estão presentes e quantos faltam.</p> <p><u>Contar o fim-de-semana:</u> esta rotina será realizada apenas às segundas-feiras em que cada criança fala sobre o seu fim-de-semana: o que mais gostaram de fazer. As crianças de 3 anos só o farão se assim se sentirem à vontade.</p> <p>Durante esta semana serão exploradas actividades relacionadas com a alimentação saudável, no âmbito do projecto “Mexa-se pela sua saúde”.</p> <p>Lanche/intervalo</p> <p>Depois de regressarem do intervalo a educadora irá expor umas imagens de Giuseppe Arcimboldo em que a figura</p>	<p>trabalho de grupo</p>	<p>Consegue identificar e fazer o registo do número de presenças e de faltas</p> <p>Utiliza, de forma autónoma, os recursos necessários para a realização das rotinas</p>
--	--	--	--------------------------	---

<u>musical</u> 3, 1, 17.1, 18 <u>Domínio do conhecimento do mundo</u> 4, 4.1, 5, 5.1, 5.2, 9, 9.1, 9.2 <u>Domínio da expressão motora</u> 19, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 20, 20.1, 20.2	7 Desenvolver diálogos 7.1 Proporcionar momentos de conversa entre o grande grupo 7.2 Conhecer um pouco mais da criança e da sua vida na sociedade 7.3 Conhecer a capacidade da criança em escutar e respeitar os outros 8 Recriação de padrões; 8.1 Estabelecimento de relações entre o seu trabalho e o de	<p>humana é representada por alimentos. Assim, a estagiária irá travar um diálogo com as crianças colocando a seguinte questão:</p> <p>1- O que vêem nas imagens?</p> <p>Seguidamente, mostrará uma outra imagem informando que esta foi realizada por um outro artista desconhecido, que imitou Giuseppe Arcimboldo, lançando o desafio para que elas façam um retrato com alimentos, utilizando as diferentes técnicas da expressão plástica (desenho, pintura, contorno, “pechoir”, carimbagem, etc.). Depois de concluídos, estes retratos serão expostos nos expositores, iniciando assim a “Galeria de arte da turma”.</p> <p>Hora do almoço</p> <p>Leitura e análise, em grande grupo, da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carl.</p> <p>A estagiária, começará por mostrar às crianças a capa e a contra capa do livro colocando, posteriormente, algumas questões relativamente às ilustrações, folhas de guarda,</p>	Imagens (anexo 5)	<p>É criativo na realização do rosto</p> <p>Explora de forma correcta as técnicas abordadas</p> <p>Articula a observação, com a imaginação, a memória e os sentidos</p>

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	<p>artistas;</p> <p>8.2 Aplicação de esponja sobre moldes com formas de frutos ou repetição de desenho e pintura de formas</p> <p>8.3 Explorar a expressividade de materiais, ferramentas e técnicas</p> <p>9 Dar continuidade à temática abordada anteriormente</p> <p>9.1 Cativar as crianças para os benefícios da temática abordada</p> <p>9.2 Dar ênfase à importância de uma alimentação saudável</p>	<p>folhas de rosto, contracapa e lombada. Serão feitas questões do tipo: “o que é que vêm na capa? Do que tratará? Quem será aquele animal? Onde vive? Alguma vez viram um igual àquele?”</p> <p>A educadora colocará questões de diferentes tipologias, ao longo da história e no final. (anexo6.1)</p> <p>A estagiária pergunta sempre o porquê das suas respostas, promovendo assim o desenvolvimento do seu sentido crítico e a capacidade de comunicarem as suas ideias de forma bem clara e com uma linguagem científica adequada e enfatizando SEMPRE a articulação horizontal através de actividades e materiais cuidadosamente seleccionados.</p> <p>Registo da história contada: terminada a história e as questões (anexo6.1) colocadas será indicado às crianças que, através do desenho, façam o registo da história para posteriormente a recontarem, de forma a perceber se estiveram atento à mesma.</p>	<p>Moldes de frutas</p> <p>Folha com um rosto impresso</p> <p>Lápis de cor</p> <p>História “A lagartinha comilona” (anexo 6)</p> <p>PowerPoint e livro com a</p>	<p>Compreende a história</p> <p>Responde correctamente às questões que lhe são colocadas</p>
--	---	---	--	--

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

		<p>Organização da sala, lanche e saída</p> <p>Terça-feira</p> <p>Manhã</p> <p>Rotinas: mencionadas no primeiro dia</p> <p>Para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no dia anterior será feita uma abordagem mais pormenorizada da roda dos alimentos, para que as crianças sejam capazes de reconhecer os alimentos que devemos ingerir em maior e menor quantidade. Para tal serão colocadas as seguintes questões:</p> <p>1ª Quais os alimentos que estão na roda dos alimentos?</p>	<p>história “A lagartinha muito comilona”</p> <p>Computador e colunas</p> <p>Cantinho da leitura</p> <p>Folhas de papel A4</p>	<p>Transmite, através do desenho o conhecimento adquirido com a narração da história</p>
	<p>10 Contar a história “A lagartinha muito comilona</p> <p>10.1 Responder às questões, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente</p> <p>10.2 Proporcionar à criança participação nas diversas situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos colegas)</p>			

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	10.3 Fomentar o diálogo	2ª Conhecem-nos todos?		
	11 – Orientar a compreensão da história depois da leitura	3ª Porque será que as “fatias” da roda não são todas do mesmo tamanho?	Lápis de cor	
	11.1 Compreender a história	4ª Quais devemos comer mais vezes?		Mostra conhecimento das características do fruto
	11.2 Identificar o tema principal da história	Para saber se as crianças perceberam esta abordagem será seguida a seguinte ordem de trabalhos:	Roda dos alimentos (anexo 7)	Criatividade na modelagem do fruto
	11.3 Apreciar acções e atitudes da personagem	Grupo dos 5/6 anos: aqui serão distribuídas revistas e pedir que cada criança recorte 3 alimentos que devem comer todos os dias e três alimentos que devem evitar comer. Após esta recolha, as crianças terão de colar os recortes num cartaz “Comer bem para crescer saudável”, identificando, através dos símbolos, o local correcto.	Folhetos dos supermercados com alimentos	
	11.4 Estimular a apreciação cognitiva, emocional e estética	Grupo dos 4anos: neste grupo será distribuído por cada criança uma folha com alimentos saudáveis e menos saudáveis. Aqui, estas terão de os identificar e colorir os alimentos saudáveis e colocar uma cruz nos menos saudáveis. Depois, terão de efectuar a colagem destes no	Tesouras	
	11.5 Explorar a atitude de leitura		Cola	

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	<p>crítica</p> <p>12 Recriar e mostrar conhecimento da história</p> <p>12.1 Representar a personagem principal bem como outros elementos figurativos da história</p> <p>12.2 Exteriorizar imagens adquiridas com a visualização da história</p>	<p>cartaz “Comer bem para crescer saudável”.</p> <p>Grupo dos 3anos: para este grupo de crianças serão distribuídas duas imagens, uma de alimentos saudáveis e outra de alimentos menos saudáveis. Com a ajuda da educadora estagiária, ser-lhes-á pedido que as identifiquem e pintem. Seguidamente terão de os colar no cartaz “Comer bem para crescer saudável”.</p> <p>Lanche/recreio</p> <p>Continuação da tarefa de construção do cartaz “Comer bem para crescer saudável”</p> <p>Rotinas de higiene/almoço</p> <p>A lagartinha comilona e o sentido de número</p>	<p>Imagens de alimentos (anexo 8)</p> <p>Tabela em cartolina “Comer bem para crescer saudável” (anexo 9)</p>	
--	---	---	--	--

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	13 Colaborar e interagir com o grupo	<p>Para dar continuidade á temática da alimentação saudável, mas com o objectivo de canalizar para o domínio da matemática, a estagiária travará um diálogo com os alunos colocando as seguintes questões:</p> <p>1ª Quantas frutas comeu a lagartinha na segunda?</p> <p>2ª Na quarta comeu mais ou menos?</p> <p>4ª Quantas frutas comeu a lagarta durante a semana?</p> <p>5ª Qual foi o maior alimento que a lagartinha comeu? E o mais pequeno?</p>		
	14 Identificar formas e cores dos alimentos	<p>Seguidamente a educadora distribuirá as crianças por grupos de 5 crianças cada. Estes serão constituídos por crianças das três faixas etárias para que os mais velhos ajudem os mais novos. Depois, distribuirá por cada grupo as imagens referentes aos frutos que a lagartinha comeu durante a semana e pedir-lhes-á a seguinte tarefa:</p>		Participa

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

		<p>1ª Façam grupos com os frutos. (aqui não lhes será indicado um critério para agrupar os frutos, caso se mostre necessário) pedir-lhes-á que os agrupem consoante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a cor - pelo tamanho <p>Registo da tarefa</p> <p>Nesta tarefa será pedido às crianças que façam um registo dos conjuntos formados. Caso seja aparente o cansaço das crianças mais novas, estas poderão dirigir-se para as áreas.</p> <p>Áreas Básicas de Actividades (ABA)</p> <p>Área dos jogos de mesa</p>	<p>Imagens representativas dos frutos (anexo 10)</p>	<p>respeitando a sua vez</p> <p>Mostra conhecimento do tema, respondendo com rigor</p> <p>Faz a contagem das frutas</p> <p>Identifica as frutas</p> <p>Responde de forma acertada às questões colocadas</p>
	<p>15 Estabelecer um diálogo acerca da temática abordada</p> <p>15.1 Perceber se as crianças desenvolveram conhecimento acerca da temática</p>			

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	16 Lavar as mãos	<p>Área da casa das bonecas</p> <p>Área da plasticina</p> <p>Organização da sala, lanche e saída</p>		<p>Explica o seu raciocínio para chegar ao resultado</p>
	17 Desenvolver o sentido de número	<p>Quarta-feira</p> <p>Manhã</p>		<p>É capaz de agrupar as frutas segundo os critérios definidos</p>
	15.1 Fazer contagens através da visualização de imagens	<p>Rotinas (iguais às dos dias anteriores)</p>		
	15.1.1 Compreender o princípio da cardinalidade	<p>Para que as crianças associem o número à quantidade, será distribuído por cada criança uma lagarta e molas representativas com as frutas comidas pela lagartinha. A estagiária explicar-lhes-á que cada círculo representativo do corpo da lagarta representa um dia da semana. O número representa as frutas que ela comeu. Assim, numa</p>	<p>Folhas A4</p> <p>Lápis de cor</p>	
	15.2 Compreender as relações numéricas: “mais ou menos do			

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	que”	primeira fase dará a oportunidade às crianças de explorar o material livremente, depois, caso não consigam atingir o objectivo definido para actividade, a estagiária explicar-lhes-á que terão de pendurar as molas que representam a quantidade de alimentos ingeridos pela lagartinha nesse dia.		
	16 Proceder à classificação			
	16.1 Seleccionar critérios	Isto sabendo que ela comeu: 2ª feira- uma maçã 3ª feira- duas peras 4ª feira- três ameixas		
	16.2 Agrupar as frutas pelo reconhecimento das suas propriedades	5ª feira- quatro morangos 6ª feira- cinco laranjas Sábado- uma fatia de bolo de chocolate Domingo – um gelado Rotinas de higiene/Hora de almoço		

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	15.3 Associar o número à quantidade	<p>Trabalhar a canção “O meu pequeno-almoço”(anexo12)</p> <p>Para complementar a temática da alimentação saudável a educadora estagiária apresentará uma canção alusiva ao tema seguindo a seguinte ordem de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para motivar as crianças, de modo a que ouçam com atenção a canção “O meu pequeno almoço”, a estagiária, irá aumentando e diminuindo o volume, para que as crianças apreciem a intensidade do som: - seguidamente pedir-lhes-á que se distribuam pelo espaço e irá explicar-lhes que quando o volume da canção estiver forte estas terão de se movimentar, de forma rápida pelo espaço, quando o volume estiver fraco terão de se movimentar de forma lenta; - depois a turma será dividida em dois grupos, um movimentar-se-á quando o volume estiver forte, os outros aguardam em silencio, como se fossem um fruto numa fruteira, depois quando o volume estiver fraco movimentar-se-á o outro grupo, mantendo-se o outro parado; - para terminar, as crianças distribuir-se-ão pelo espaço e 	<p>Lagartas em cartolina (anexo 11)</p> <p>Molas representativas dos alimentos</p>	Associa o número à quantidade
--	-------------------------------------	---	--	-------------------------------

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

		<p>será distribuída uma folha com alimentos saudáveis e alimentos menos saudáveis. Quando o som estiver forte as crianças terão de pintar, com a cor verde, os alimentos saudáveis, quando estiver fraco, terão de pintar, a cor vermelha, os alimentos menos saudáveis.</p> <p>Educação físico-motora</p> <p>Tendo por base o tema da alimentação, a área de expressão motora dará também continuidade á temática. Assim, uma vez que se pretende dar ênfase às habilidades motoras: agarrar; lançar; saltar, será imaginado um ambiente de aula num quintal/pomar, em que os alunos terão de saltar a pé-coxinho, a pé-juntos, saltos de tesoura, para chegarem até determinado alimento desempenhando as habilidades indicadas pela educadora estagiária. O tipo de saltos e formas de agarrar/lançar variará consoante as faixas etárias, visto que estamos perante um grupo heterogéneo.</p> <p>A turma estará dividida em dois grupos:</p>	Rádio	
--	--	---	-------	--

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

		<p>grupo dos 5 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saltar a pé-coxinho até chegar às maçãs que estão no cesto. - saltar a pé juntos até chegar pêras (pereira). - Correr até à laranjeira e agarrar uma laranja só com uma mão. - lançar a mesma laranja, só com uma mão para o cesto da fruta. <p>Obs: as árvores de fruto serão representadas por arcos</p>	<p>Cd</p> <p>Folhas com os frutos (anexo 13)</p> <p>Lápis de cor</p>	<p>Coordena a audição com o movimento</p> <p>Associa os alimentos e as cores à intensidade do som</p> <p>Interage com o grupo</p> <p>Agarra uma bola, correctamente, com</p>
	<p>17 Discriminar a intensidade de som musical forte e fraco</p> <p>17.1 Associar a intensidade ao som, movimento e cor</p> <p>18 Colaborar com todo p grupo para que a actividade corra de forma positiva</p>	<p>grupo dos 3/4 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fazer saltos de tesoura até chegar às cebolas - saltar a pé juntos até chegar à árvore dos limões - agarrar um limão com as duas mãos - lançar o mesmo limão com as duas mãos para o cesto dos frutos. <p>Obs: as árvores de fruto serão representadas por arcos</p>		

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

		<p>Mais específico para as crianças de 3 anos:</p> <p>- andar para trás até chegar às cenouras</p> <p>-dar 5 saltos a pé juntos ao lado das cenouras.</p> <p>Obs: <i>os alimentos serão lançados pela educadora estagiária para que as crianças as agarrem.</i></p>		uma mão
	19 Desenvolver a motricidade global		Bolas	Salta a pé-coxinho, com equilíbrio
	19.1 Saltar a pé coxinho		Alimentos em plástico	Participa durante toda a actividade
	19.2 Saltar a pé juntos			Lança e agarra uma bola, correctamente, com as duas mãos
	19.3 Realizar saltos de tesoura e a pés juntos		Arcos	Salta a pés juntos e pernas afastadas
	19.4 Saltar no mesmo lugar a pés juntos			Salta no mesmo lugar a pés juntos

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

	19.5 Andar para trás			Anda para trás
	20 Desenvolver a motricidade fina			
	20.1 Lançar e agarrar uma bola com as duas mãos			
	20.2 Agarrar uma bola só com uma mão			

Bibliografia

Boncens, C., Cauquetoux, D., Jezewski, M. (2010). *Manual de Actividades Pré-escolar- 75 proposta para todo o ano*. Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.

Castro, J., Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa

:Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Mateus, M., Vieira, O., (2011). *Gira que gira – Iniciação à Matemática (4-5anos)*. Porto Editora

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MOURA, A. (2011) *Sebenta de Expressão Plástica para Curso de Mestrado de Educação Pré-Escolar*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.

Webgrafia

http://www.google.pt/imgres?q=imagens+sobre+alimenta%C3%A7%C3%A3o&um=1&hl=pt-PT&biw=1525&bih=751&tbm=isch&tbnid=ECScQGTcud5UZM:&imgrefurl=http://sandratrevisani.blogspot.com/2010/10/http2.html&docid=0gj5l__g8ZgkUM&imgurl=http://2.bp.blogspot.com/_K3rWbb9ME8A/SPdkCuHKfzl/AAAAAAAABNc/8mof8yyhtPE/s400/alimenta%2525C3%2525A7%2525C3%2525A3o.jpg&w=281&h=287&ei=IMehTrzAM4XE8QPR8JTJBQ&zoom=1&iact=hc&vpx=294&vpy=407&dur=40&hovh=227&hovw=222&tx=125&ty=102&sig=102171735628181960785&page=1&tbnh=127&tbnw=124&start=0&ndsp=29&ved=1t:429,r:15,s:0 (consultado em 18 de Outubro, 21:05h)

http://www.google.pt/imgres?q=giuseppe+arcimboldo&um=1&hl=pt-PT&sa=N&biw=1525&bih=751&tbm=isch&tbnid=1iO96ZYcfTeB4M:&imgrefurl=http://pt.wikipedia.org/wiki/Giuseppe_Arcimboldo&docid=uPAQ86LwgCCL0M&imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/d/d2/Arcimboldovertemnus.jpeg/250px-Arcimboldovertemnus.jpeg&w=250&h=307&ei=8rmhTo2yL4fx8QP1sZzLBw&zoom=1&iact=hc&vpx=179&vpy=119&dur=27&hovh=245&hovw=200&tx=84&ty=108&sig=102171735628181960785&page=1&tbnh=127&tbnw=121&start=0&ndsp=44&ved=1t:429,r:0,s:0 (consultado em 21 de Outubro, 16:23h)

Anexo 1 – Planificação de 26 de outubro

http://www.google.pt/imgres?q=giuseppe+arcimboldo&um=1&hl=pt-PT&sa=N&biw=1525&bih=751&tbm=isch&tbnid=uSv-VHwdAJI68M:&imgrefurl=http://www.art-prints-on-demand.com/a/giuseppe-arcimboldo/seated-figure-of-summer.html&docid=D_UIVz5-E5MGTM&imgurl=http://www.art-prints-on-demand.com/kunst/giuseppe_arcimboldo/sommer.jpg&w=550&h=384&ei=8rmhTo2yL4fx8QP1sZzLBw&zoom=1&iact=rc&dur=147&sig=102171735628181960785&page=2&tbnh=164&tbnw=223&start=44&ndsp=25&ved=1t:429,r:2,s:44&tx=135&ty=88 (consultado em 21 de outubro, 16 h 25)

Anexo 2 – Autorização aos pais

Pedido de autorização aos encarregados de Educação

Jardim de Infância de Viana do Castelo

Pedido de autorização

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do curso Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, eu, Fernanda Isabel Pereira Fernandes, estagiária na referente instituição, pretendo desenvolver um projeto com as crianças no âmbito das Expressões Artísticas, e é necessário recorrer à filmagem/fotografia das atividades a implementar na sala.

Por tal facto, venho solicitar a sua autorização para poder filmar/fotografar o seu educando(a) durante as aulas/atividades do referido projeto.

Esta investigação já teve a anuência da Educadora, mas para obter as imagens é necessário o seu consentimento.

Assumo total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes.

Atenciosamente

Fernanda Isabel Pereira Fernandes

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do aluno(a) _____, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a fotografar o meu educando(a) para o fim acima descrito.

Viana do Castelo, _____ de Novembro de 2011

Encarregado de Educação

